

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**ANA ALICE IZIDORIO FERNANDES**

**Inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunas egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo- Campus Guarulhos.**

**GUARULHOS  
2019**

**ANA ALICE IZIDORIO FERNANDES**

**Inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunas egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo- Campus Guarulhos.**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
Universidade Federal de São Paulo.  
Área de concentração: Educação  
Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Aparecida  
Silvestre

**GUARULHOS  
2019**

Fernandes, Ana Alice Izidorio.

Título: Inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunas egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo- Campus Guarulhos / Ana Alice Izidorio Fernandes. Guarulhos, 2019.

98 f.

Dissertação/Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Aparecida Silvestre

Título em inglês: Professional insertion in the teaching network of the county of Guarulhos of students who the graduated from the pedagogy course of the Federal University of São Paulo- *campus* Guarulhos.

1. Egressos da Pedagogia. 2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Inserção Profissional.

**Ana Alice Izidorio Fernandes**  
**Inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunas egressas**  
**do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
Universidade Federal de São Paulo.  
Área de concentração: Educação.  
Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Aparecida  
Silvestre

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Orientadora Magali Aparecida Silvestre  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Melero Bello  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleomar Azevedo  
Centro Universitário FIEO

Dedico este trabalho a todas as mulheres que  
lutaram pelos meus direitos antes de mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao Criador da Vida. Pela possibilidade de existir e dentro da existência poder me encontrar. Gratidão pelo dom da vida e pela possibilidade de co-criar, tendo filhos.

Aos meus pais, João e Maria por me ensinarem a persistir, por possibilitarem que eu acreditasse em mim, e assim, acreditando pude buscar tudo que sonhei. Obrigada por me ensinarem em seus silêncios por meio de exemplos, e estes foram essenciais em meu crescer. Gratidão.

Ao João e Rafael, meus irmãos, por serem sempre contrapontos. Pelo apoio e pelo amor que construímos e que me fortificam sempre.

Henrique e Miguel, filhos que me ensinaram a possibilidade de amar. Agradeço por dividirem o tempo de vocês, na simplicidade de crianças me ensinaram que eu precisava ser completa para ser para vocês. Amo vocês sem medidas.

Ao Fábio, meu companheiro. Minha calmaria na tempestade. Obrigada por estar perto, por ser silêncio e compreensão, por ser força e por escolher sonhar junto comigo.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Aparecida Silvestre pela generosidade de me ensinar a pesquisar desde a minha graduação. Obrigada por defender a Universidade Pública, de qualidade e com acesso aos que viveram marginalmente por todos estes anos dentro deste círculo. Se temos a oportunidade podemos avançar cada vez mais. O agradecimento é por mim e por todos da periferia.

Agradeço ainda à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Katia Curado, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Melero e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleomar Azevedo, por gentilmente terem aceitado meu convite para participar de minha banca de qualificação e defesa, pela imensa contribuição, obrigada. Que cada vez mais mulheres possam estar em papéis de destaques, e que vocês com toda delicadeza sejam exemplos para nós.

Agradeço também aos professores que participaram dessa pesquisa. Em especial, as cinco professoras que gentilmente colaboraram através da escrita dos diários reflexivos, doar tempo a alguém se trata de doar algo do mais precioso em tempos atuais. Obrigada por acreditarem no poder da nossa formação. Gratidão.

Aos meus familiares, tias e tios, primas e primos, sobrinhos e sobrinhas, cunhadas, cunhado, sogra e sogro. Gratidão pela compreensão das ausências, por todo apoio, pelos sorrisos e pela esperança que sempre me renova quando estou com vocês, sou porque nós somos!

Às minhas amigas e amigos de Santos, de Guarulhos, da Unifesp e do GEBEM, que não posso nominá-los porque são muitos e corro o risco de desapontar alguém, sou reflexo de todo o amor e carinho que vocês depositam em mim. Muito obrigada pela jornada.

Agradeço por último, mas não por fim, todas as mulheres que lutam todos os dias para sobreviver nesta sociedade que cisma em nos oprimir, que sejamos sempre resistência, que sempre tenhamos força para seguir e que nunca paremos de sonhar. O futuro é feminino.

*SABER VIVER*

Não sei...  
se a vida é curta  
ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos  
tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silêncio que respeita,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que sacia,  
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:  
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela  
não seja nem curta,  
nem longa demais,  
mas que seja intensa,  
verdadeira e pura...  
enquanto durar.

Cora Coralina

(Mulher e Nordestina)



## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar o percurso de cinco professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, que ingressaram na rede de ensino de Guarulhos, em concurso de Professor de Educação Básica (nº 01/2016-SAM 01), homologado no ano de 2017. Desta forma, buscou-se identificar: o processo de inserção de alunas egressas a partir de suas narrativas; questões referentes aos obstáculos e conquistas encontradas no início da carreira docente e se as egressas participantes da pesquisa identificavam a formação inicial realizada na Unifesp relevante na compreensão do papel do trabalho docente desenvolvido por elas. Tendo por base Huberman (1995) que discute o início da carreira docente como parte de um processo, que se dá mais ou menos igual para todos, e ainda autores que discutem a inserção profissional como etapa do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (1999), Imbernón (2011) e Gariglio (2016). Compreendemos que o desenvolvimento na carreira faz parte de um *continuum* e, portanto, trabalhamos com essa perspectiva do início como parte de uma etapa ao longo da carreira docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com vinte e quatro professores ingressantes do concurso e entre elas cinco professoras egressas do curso de Pedagogia Unifesp – *campus* Guarulhos que estavam entre as convocadas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram um *survey*, desenvolvido por meio do questionário *on-line* do aplicativo Google docs., enviado através de e-mails para todas as professoras concursadas e a utilização de cinco diários reflexivos (ZABALZA, 2004), apenas com professoras egressas do curso de Pedagogia para coleta das narrativas. Consideramos o diário como documento pessoal, sendo um espaço narrativo dos pensamentos dos professores, o que nos possibilitou, portanto, a visão de como a egressa expressa os acontecimentos da sua atividade docente. Para as análises dos dados produzidos por meio dos diários estabelecemos categorias *a posteriori* a partir da análise em prosa (ANDRÉ, 1983). Identificamos duas categorias *obstáculos* e *conquistas*. Ao analisar os dados à luz do referencial concluímos que as professoras egressas da Unifesp – *campus* Guarulhos revelam tendências comuns em seus diários, questões específicas do início da carreira docente, como a passagem entre o ser estudante e ser professor, além disso, apresentam fatores relacionados com o “choque da realidade” e “descoberta” (HUBERMAN, 1995), reconhecem as contribuições da formação na Unifesp – *campus* Guarulhos como sendo uma boa formação e apontam que a formação inicial possibilitou o exercício da reflexão- ação- reflexão (FREIRE, 2016) no desenvolvimento do seu trabalho, o que favoreceu o seu desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Inserção Profissional Docente. Egressos da Pedagogia. Desenvolvimento Profissional Docente.

## ABSTRACT

Professional insertion in the teaching network of the County of Guarulhos of students who graduated from the Pedagogy course of the Federal University of São Paulo - Campus Guarulhos.

The objective of this work is to investigate the course of five new teachers, all graduates of the Pedagogy course at the Federal University of São Paulo, Guarulhos *campus*. They entered the teaching network of Guarulhos following an entry exam of “Teacher of Basic Education (nº 01 / 2016-SAM 01)” and homologated in the year 2017. We sought to identify the process of insertion of female students by examining narratives; the encountered difficulties and discoveries at the beginning of the teaching career; If the participating students identified in their research, whether the initial training received at UNIFESP was relevant for their understanding for teaching work. Huberman (1995) considers the beginning of a teaching career as more or less the same for all. For Marcelo (1999), Imbernón (2011) and Gariglio (2016) professional insertion is a stage of professional teacher development. We understand career development as a continuum. We work with this perspective from the beginning throughout the whole teaching career. The quality research carried out was about 24 new teachers of which 5 were females from the UNIFESP Guarulhos Campus. The used methodological tool was a survey, developed through the Google online questionnaire that was sent to all female teachers. Five reflective diaries of only pedagogy course teachers were used (ZABALZA, 2004). The diaries are personal documents that express the teachers’ thoughts and we are able to share these expressions of teaching activity. For the produced analysis of the data through the diaries, we establish categories posteriori from the prose analysis (ANDRÉ, 1983). We identify two categories of obstacles and achievements. When analyzing the data in the light of the referential, we conclude that the Unifesp – Guarulhos *campus* undergraduate teachers present in their diaries specific questions about the beginning of the teaching career such as the transition between “being a student” and “being a teacher, the "shock of reality" and "discovery" (HUBERMAN, 1995) and recognize the contributions of the training received at Unifesp - Guarulhos *campus* as a good course. The initial exercise of reflection - action - reflection (FREIRE, 2016) favored their professional development.

Keywords: Professional Teaching Insertion. Graduates of Pedagogy. Professional Development Teacher.

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>18</b>
<b>2.1 DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>2.2 FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b>	<b>26</b>
<b>2.3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE</b>	<b>29</b>
<b>3 COMPREENDENDO OS ESTUDOS TEMÁTICOS</b>	<b>33</b>
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>44</b>
<b>4.1 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>44</b>
<b>4.2 SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>48</b>
<b>4.3 PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS</b>	<b>49</b>
<b>5 ANALISANDO O PERCURSO DAS EGRESSAS</b>	<b>52</b>
<b>5.1 O CAMPO DA PESQUISA- O CURSO DE PEDAGOGIA NA ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS- EFLCH -UNIFESP CAMPUS GUARULHOS</b>	<b>52</b>
<b>5.2 PERFIL DOS PROFESSORES</b>	<b>56</b>
<b>5.3 ANÁLISE DOS DIÁRIOS</b>	<b>64</b>
<b>5.4 OBSTÁCULOS</b>	<b>66</b>
<b>5.4.1 OBSTÁCULOS- RELAÇÃO COM OS ALUNOS</b>	<b>66</b>
<b>5.4.2 OBSTÁCULOS- IDEAL E POSSÍVEL</b>	<b>68</b>
<b>5.4.3 OBSTÁCULOS- COTIDIANO ESCOLAR</b>	<b>71</b>
<b>5.4.4 OBSTÁCULOS- INSEGURANÇAS</b>	<b>74</b>
<b>5.5 CONQUISTAS</b>	<b>76</b>
<b>5.5.1 CONQUISTAS- RELAÇÃO COM OS ALUNOS</b>	<b>76</b>
<b>5.5.2 CONQUISTAS- QUALIDADE DA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO</b>	<b>79</b>
<b>5.5.3 CONQUISTAS- APOIO DOS PARES</b>	<b>81</b>
<b>5.5.4 CONQUISTAS- O SENTIDO PROGRESSISTA DA ESCOLA PARTINDO DA GRADUAÇÃO</b>	<b>83</b>
<b>6 O QUE OS DADOS REVELAM</b>	<b>87</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho representa pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo — *campus* Guarulhos em nível de Mestrado vinculado à linha de pesquisa “Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”.

Teve como objetivo principal investigar o percurso de professoras, egressas da Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia de Letras e Ciências Humanas, *campus* Guarulhos, do curso de Pedagogia que estão no início da carreira docente. Mais especificamente que ingressaram na rede de ensino de Guarulhos concurso de Professor de Educação Básica nº 01/2016-SAM 01 homologado no ano de 2017, para compreender como ocorre o início da carreira docente, compreendendo este período entre a passagem do ser aluno para o ser profissional da educação, e ainda, como se dá a adaptação à carreira profissional docente.

Refletir sobre o início da carreira docente destes sujeitos que entraram na rede de ensino neste concurso do ano de 2017, inclui pensar o meu próprio percurso.

Formada em Habilitação Específica para o Magistério na década de 90, meu início da carreira docente não se deu nesse contexto, fiz uma tentativa de entrar para o magistério nesta época, na iniciativa privada, mas a desilusão com a baixa remuneração me afastou da carreira docente por vinte e sete anos.

Após diversas mudanças no contexto político e social do Brasil encontrei a oportunidade de retomar meus estudos no ano de 2012 a partir da prova do ENEM e do SISU<sup>1</sup>, entrei assim, no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, situado no município de Guarulhos.

Fazer o curso nessa Universidade partiu de duas escolhas específicas: o reingresso na carreira docente a partir de uma universidade pública, já que a formação dentro destas universidades é reconhecidamente de qualidade: e a possibilidade de ter o Campus de Humanas especificamente no município de Guarulhos.

Após o ingresso, e já na graduação tive muitas oportunidades para ampliar o conhecimento a partir de diferentes programas oferecidos dentro da Universidade.

A primeira dessas foi uma bolsa de extensão (PROEX) onde tive o primeiro contato com o grupo de pesquisadores que desenvolviam estudos sobre formação de professores. Neste

---

<sup>1</sup>ENEM: Exame Nacional do ensino médio. SISU: Sistema de Seleção Unificada. Programa do Ministério da Educação que disponibiliza vagas nas universidades públicas através de um sistema unificado.

primeiro momento me aproximei do PIBID<sup>2</sup>, e dos alunos participantes do Programa. Minha bolsa de extensão tratava de questões organizacionais dentro deste Programa, mas a participação em congressos, encontros e atividades com os alunos já foi ampliando meu olhar para a formação de professores e, possibilitando indagações sobre a importância de programas voltados para o início da carreira docente.

O segundo momento importante nesta minha trajetória dentro da Universidade Federal, que eu considero de extrema importância neste caminhar para o campo da pesquisa da formação inicial surge dentro do OBEDUC<sup>3</sup>.

O Programa OBEDUC tratou da criação de Observatórios da Educação instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803/2006 e tinha como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação através da articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica.<sup>4</sup>

No âmbito desse Programa participei de pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”, realizada em conjunto com a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Estadual do Ceará e a Unifesp.

Participar de um projeto interinstitucional foi uma experiência ímpar enquanto graduanda, e aqui posso dizer que, dei meus primeiros passos no campo da pesquisa acadêmica. Realizando uma iniciação científica comecei a refletir sobre os diferentes paradigmas existentes na formação de professor e sobre qual paradigma se fundava a minha formação propriamente dita.

Durante a iniciação científica meu objeto de estudo foi o professor da escola pública enquanto co-formador do aluno do PIBID, mas já me chamava a atenção a experiência da formação dos graduandos da Unifesp.

Ainda durante a graduação entrei na rede de ensino de Guarulhos por meio de concurso público para professora de educação infantil no Município de Guarulhos, o edital não exigia formação superior para o ingresso, apenas a habilitação para o magistério.

O percurso percorrido ao longo destes anos de Unifesp – *campus* Guarulhos me fez construir um olhar crítico sobre a formação, mas principalmente sobre a minha própria carreira,

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

<sup>3</sup> OBEDUC: Programa Observatório da Educação da CAPES

<sup>4</sup> Informações: Site CAPES, <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/observatorio-da-educacao>

já que a todo momento pesquisador e objeto se unem em busca de respostas às próprias inquietações.

Minha estadia na educação infantil como professora no Município de Guarulhos teve curta duração, trabalhei apenas sete meses neste cargo, pois tinha uma carga de 38h semanais de trabalho o que era impossível conciliar com os estudos, nesse momento já havia entrado na pós-graduação.

Desta forma, no ano de 2017 passei em novo concurso público, na mesma rede de ensino e optei pelo cargo de (PEB) Professora de Educação Básica com carga horária de 25h semanais trabalhadas.

Na minha segunda inserção na mesma rede de ensino, fui convocada para uma formação anterior ao início do trabalho que durou uma semana, foi realizada na sede da secretaria de educação. A formação tinha como propósito a compreensão dos mecanismos de funcionamento da rede, mas podemos dizer que foi pouco efetiva.

Apesar dos esforços dos formadores e do departamento de Educação do Município de Guarulhos, não foi possível compreender como se davam questões de currículo da rede, nem de questões administrativas ou de plano de carreira, questões importantes para um professor que se introduz em uma rede de ensino. Para nós, os ingressantes, foi um momento mais de acolhimento do que de formação.

Meu percurso, como de muitos iniciantes na rede de Guarulhos, foi preenchido com questões de insegurança e descobertas. Mas algo na minha formação me fez refletir sobre os processos, os contextos, as condições materiais da realização do meu trabalho e isso foi cada vez mais me impelindo para compreender como isto se deu com outros egressos com diferentes histórias de vida.

Vale ressaltar que para este trabalho utilizaremos a distinção entre os termos professor iniciante e professor ingressante. Mohn (2018), realizou esta discussão e apontou que muitas pesquisas não diferenciavam os termos iniciantes e ingressantes,

as pesquisas não apontam se há distinção entre os profissionais, ou seja, se esse professor está iniciando a carreira do magistério ou se traz consigo experiências docentes anteriores. Como já foi definido nesta tese, o professor iniciante é aquele que se põe a caminhar na carreira do trabalho docente, ou seja, não possui experiência profissional, apenas experiência docente adquirida no processo de formação inicial no curso de graduação com estágios, práticas de ensino e alguns no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso, por isso não o consideramos iniciante, ele já está no caminho da carreira docente. (MOHN, 2018, p. 73)

Portanto, para este trabalho faremos referência ao termo Professor Iniciante como afirma o autor, compreendemos como o professor que ainda não tem experiência profissional docente, apesar de algumas experiências como estágios, programas de iniciação à docência, mas não na condição de professor efetivamente, como expõe Mohn (2018).

A partir do levantamento dessas questões fomos delimitando meu problema de pesquisa, nesse caso concordamos com Chizzotti (2003, p.81), que define que, “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e na circunstâncias presentes que condicionam o problema”, desta forma, meu interesse pelo professor iniciante parte desta imersão.

Todas estas questões foram favorecendo a delimitação da pergunta problematizadora deste trabalho. “Como egressas do curso de Pedagogia da Unifesp – *campus* Guarulhos iniciam a carreira docente na rede de ensino de Guarulhos?”. Refletir sobre este percurso implica em dizer que os alunos desse curso têm uma formação centrada na escola pública, considerando que os estágios são desenvolvidos em parceria com a rede de ensino de Guarulhos.

Para investigar a questão do percurso inicial tínhamos como objetivos: a) Identificar o processo de inserção de cinco alunas egressas da Universidade Federal de São Paulo- Unifesp – *campus* Guarulhos oriundas do curso de Pedagogia; b) Compreender a partir das narrativas destas egressas questões referentes às dificuldades e descobertas. E ainda, compreender se as egressas participantes da pesquisa entendem que a formação inicial realizada na Unifesp teve relevância na compreensão do trabalho docente.

Assim, a estrutura deste trabalho segue a seguinte configuração: no capítulo 2, realizamos uma discussão a luz do referencial teórico sobre as diferentes abordagens da formação percorrendo uma linha histórica do campo de formação buscando reconhecer os avanços e retrocessos ao longo dos estudos realizados em diferentes contextos históricos, bem como a realização de reflexões sobre estudos da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional e, ainda, estudos sobre o início da carreira docente. Baseado em André (2010), Garcia (1999), Contreras (2002), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Diniz- Pereira (2007, 2014), Day (1999), Huberman (1995) e Morgado (2014).

No Capítulo 3 realizamos levantamento de estudos temáticos sobre professor ingressante no Brasil, uma fase de revisão bibliográfica englobando estudos nacionais sobre a temática do professor iniciante a partir de levantamentos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED.

Optamos por analisar os trabalhos apresentados nos anais das reuniões nacionais da ANPED, considerando a representatividade que esta associação tem dentro do cenário nacional no campo das pesquisas.

Em seguida no Capítulo 4, temos a exposição do percurso metodológico, com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, e forma de análise dos diários reflexivos. Ainda neste capítulo há uma breve apresentação sobre o campo da pesquisa compreendido pelo curso de pedagogia na Unifesp – *campus* Guarulhos. Em seguida, no capítulo 5, apresentamos a análise dos dados à luz do referencial teórico. E, por fim, no capítulo 6, concluimos com as considerações finais.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE A FORMAÇÃO

Ao longo dos anos encontramos diferentes autores discutindo sobre a formação de professores enquanto um campo de estudo. André (2010) analisando sobre ser ou não a formação de professor um campo de estudo baseia-se em Garcia e analisa cinco critérios propostos pelo autor para ratificar este como campo. São estes os critérios propostos,

[...] existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010. p. 174).

Assim, ao longo dos anos o aumento de estudos sobre formação de professores amplia e legitima essas discussões. Entre as diferentes abordagens de estudos sobre a formação de professores para este trabalho alinharemos com a concepção de formação que defende Garcia (1999). Para o autor, a formação é um ato intencional, sistematizado e não inicia dentro de um espaço instituído de educação formal, sendo anterior aos cursos de formação, e que inclusive não termina dentro deste espaço e tempo, ao contrário, esta segue ao longo de toda a carreira docente.

Essa ideia de *contínuo* na carreira docente também vem sendo defendida por André (2010), Garcia (1999), Nóvoa (1995), Davis (2011), Imbernón (2011).

No Brasil o livro de Diniz- Pereira (2007) faz um extenso e consistente estudo realizado sobre o campo da formação docente encontramos, realizado a partir de um grande recorte temporal, com o levantamento de bibliografias do período entre 1980 e 1995 sobre o tema.

Para a realização deste estudo Diniz-Pereira (2007) tem como referência estudos importantes realizados por Feldens (1983;1984) que analisa o período de 1972 a 1981; Candau (1987) analisando de 1982 a 1985 e Ludke (1994) que analisa de 1988 a 1994, o que servem de norteadores em sua pesquisa.

Em seu capítulo intitulado “Debates e Pesquisas no Brasil sobre formação docente” temos um delineamento de como o tema sobre formação docente vem sendo estudado a partir de diferentes abordagens. Nos anos 1970, há uma prevalência de estudos sobre a instrumentalização técnica do trabalho docente.

Diniz- Pereira (2007, p.16) citando o trabalho de Feldens (1981) aponta, “a maioria dos estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores”.

Ao final desse período ainda Diniz- Pereira (2007) citando Candau (1982), explica que com o avanço dos estudos sociológicos busca-se as relações da formação com os determinantes socio-históricos o que ocorre em uma rejeição da formação puramente técnica, neutra e isolada.

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior (DINIZ- PEREIRA, 2007. p. 17).

A questão sobre a necessidade de uma formação técnica do professor, apesar de ser um tema debatido com maior frequência nos anos 1970-1980, para Diniz- Pereira (2007, p.33), essa temática ainda não saiu da pauta das discussões, reaparecendo com novas roupagens, mas ainda sob o mesmo campo de ideia, a do professor enquanto “técnico de ensino”.

Continuando sua análise o autor explica que no início dos anos 1980 envoltos com o clima da sociedade brasileira buscando a redemocratização do Estado, os estudos sobre formação de professores tendem a seguir esta tendência, esses apontam “dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (Diniz- Pereira, 2007. p.18).

Gadotti (1987), citado por Diniz- Pereira (2007) entre outros autores aparece levantando uma crítica às condições de trabalho, demonstrando que houve um aumento nas redes de ensino que não foi seguido pelos investimentos do governo em educação e os salários dos professores.

Diniz- Pereira (2007, p.21) afirma que um importante texto de Miguel Arroyo trouxe luz para esse debate, o autor citado traz a tese de “Deformação Profissional do ensino” que trata de “outras dimensões, normalmente não-explicitadas, que determinam o fracasso do trabalho docente na escola”. Essa discussão é importante, pois os estudos de formação de professores não consideravam esses fatores no trabalho docente.

Ainda Diniz-Pereira (2007) apresenta outras discussões que ocorreram nos anos 1980: a questão do trabalho de professor encarado como bico, vocação ou profissão, os baixos salários, as condições de trabalho e a desvalorização do trabalho docente implicam em estudos que demonstram o aumento da proletarianização dos docentes e o aumento da feminização na carreira docente.

Nesta década, em seu estudo sobre a “função da educação escolar na prática social” Candau (1987) citada por Diniz- Pereira (2007, p.26) aponta que “a função da educação escolar passou a ser amplamente discutida nos meios educacionais”, a ideia de escola vinculada a uma “prática social global” compreende que a escola deve ser o mediador para a transformação social da realidade dos educandos, assim, compreendia a “necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global”.

Outro destaque ainda sobre a década de 80, é a questão sobre “formar professores ou educadores”. Explica o autor que há um aumento, na literatura especializada, da palavra “educador”.

Parece existir também nesse procedimento, a necessidade de demarcar o surgimento de um novo tempo para educação brasileira, em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior (DINIZ- PEREIRA, 2007, p.28).

Assim, essa distinção do educador/ professor trata de romper com a figura do técnico, “especialista de conteúdo”, e essa tendência ainda segundo Diniz- Pereira (2007, p.28) permanece forte até a “segunda metade da década de 80”.

Diniz- Pereira (2007, p.29) aponta que segundo Candau (1987) as discussões “na primeira metade dos anos 80” no campo de formação tratam sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador, sendo considerado o mais polêmico nesse período. Assim, Diniz- Pereira (2007, p. 29) citando Santos (1992) explica que “o educador, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica como condição necessária para o educador assumir um compromisso político”.

Os debates nesse momento possibilitaram um aprofundamento nas discussões sobre a relação teoria e prática, como sendo componentes isolados um do outro.

Em 1986, segundo Diniz- Pereira (2007, p. 36) há uma dura crítica ao posicionamento da universidade com a formação de professores, o trato com as licenciaturas é exposto no livro “Universidade, escola e formação de professores” (1986), livro cujo decorre de um seminário onde os participantes expõem a precariedade das licenciaturas dentro da academia brasileira. Para o autor,

O que se houve, então, é um grito indignado de parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente os cursos de formação docente. (DINIZ- PEREIRA, 2007, p.40)

Diniz- Pereira (2007) aponta que no final dos anos 80 temos uma influência direta das Ciências Sociais e a educação sofre com a “crise de paradigmas” e os estudos para o campo de formação a partir desse contexto sofre mudanças, “[...] nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo” Diniz- Pereira (2007, p.41).

Portanto, a formação de professores na década de 90 tem como pauta de estudos a atividade da pesquisa como sendo inerente ao humano bem como inalienável da prática do professor.

Ainda nesta década o autor explica que há um aumento dos estudos sobre o cotidiano escolar, “o que se convencionou chamar de ‘saberes escolares’”. Assim, os estudos voltam-se também para o conhecimento produzido dentro do ambiente escolar, e a partir dessas discussões, validando o saber produzido no ambiente escolar como próprio e necessário.

Desta forma, Diniz -Pereira (2007) chama a atenção para a necessidade de que no processo de formação docente o professor compreenda “o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar” (p.47), e estabelece por fim que conhecer estas dimensões por si só já demonstram a complexidade do trabalho docente.

Retomando ainda os estudos no campo de formação na década de 90, constata um aumento de trabalhos com críticas sobre os cursos de “treinamento em serviços, a ideia de formação enquanto reciclagem”.

Celani (1988), Santos (1995) e Nóvoa (1992), conforme citado por Diniz- Pereira (2007, p.48) expõem sobre a necessidade de a formação continuada serem em contextos práticos, assim aponta Diniz- Pereira (2007, p.50) “[...] esses estudos nos auxiliam no entendimento de que a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida”.

O autor chama a atenção para a importância do sentido sobre a vivência dos professores e a natureza transitória dos cursos de formação. Observa ainda, que a formação é contínua na profissão docente, portanto inicia antes do ingresso na universidade e permanece ao longo da carreira docente.

Finalizando suas observações Diniz- Pereira (2007) discute sobre o debate da formação dos professores parecer ainda os mesmos, o debate sobre o papel das licenciaturas, as formações longe dos contextos práticos, explica ainda que houve avanços e novas temáticas e problematizações que surgiram neste campo de estudo, porém reconhece que os avanços nas concepções de formação de professores parece chegar lentamente nos cursos de formação, pois segundo este “[...] a efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 52). O que talvez possa representar essa sensação de que a formação mudou

pouco ao longo dessas três décadas.

Soczek nos alerta,

[...] discutir e analisar os processos de formação dos professores envolve a compreensão do contexto atual como resultante de um processo histórico eivado de contradições, gerando possibilidades de ação, respeitando seu caráter idiossincrático (SOCZEK, 2011, p. 61).

É preciso assim, considerar os contextos em que a formação se dá nos tempos atuais, em “tempos neoliberais”. Com a lógica mercadológica pautando todas as relações, chamamos a atenção para as relações desenvolvidas no campo da formação. Compreendendo entre essas a precarização da formação docente, das relações de trabalho dos professores bem como das condições materiais em que o professor desenvolve seu trabalho.

Quando pensamos em formação de professores ressaltamos a importância de pensar sobre os paradigmas da formação docente. Diversos autores discutem sobre o tema: Contreras (2002), Silvestre, (2008), Diniz-Pereira (2014) e Curado Silva (2017). Para esta pesquisa compreendemos que o campo da formação não é neutro e que há uma disputa de racionalidades para este campo.

Assim orienta Diniz-Pereira, (2014) sobre os modelos desenvolvidos,

[...] de um lado, aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro, aqueles baseados no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica. Tais modelos e paradigmas orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo (DINIZ-PEREIRA, 2014. p. 34).

A partir desse ponto realizamos uma breve reflexão sobre as racionalidades para diferenciar o ponto que defendemos para a formação. Segundo afirma Schön (1983;1992 apud Contreras, 2002) o modelo mais difundido é o da Racionalidade Técnica, baseado na ideia de que a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico” (CONTRERAS, 2002. p. 90).

Assim, nesse modelo, é preciso o uso racional de técnicas e teorias já estabelecidas no campo da educação que devem ser aplicadas para resolução de problemas em sala de aula. Para Diniz-Pereira (2014),

[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ- PEREIRA, 2014. p. 36).

Dentro da Racionalidade Técnica, ainda segundo Diniz-Pereira (2014), encontramos três modelos: o modelo de “treinamento de habilidades comportamentais”; O modelo de “transmissão”, no qual há a transmissão de conteúdos pedagógicos e o modelo “acadêmico tradicional”.

Portanto, pensarmos a formação nesses termos, segundo o autor, favorece a “hierarquização” do conhecimento, pois é preciso primeiro o licenciando ter “recursos” para depois aplicá-los.

A crítica a este modelo se dá, pois este limita o professor como um “profissional técnico” segundo Contreras (2002), ou seja, seu conhecimento técnico pedagógico é suficiente para resolver qualquer problema em sala de aula utilizando recursos já aprendidos. “O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los.” (CONTRERAS, 2002. p.97).

Por outro lado, no modelo da Racionalidade Prática, o professor admite a prática como norteadora de sua ação, mas ainda sem um movimento crítico, compreende que não basta apenas conhecer os conceitos e aplicá-los é preciso refletir sobre a prática para deliberar quais caminhos seguir,

[...] o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem. Mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas.” (DINIZ-PEREIRA, 2014. P 37).

Neste modelo o docente precisa fazer um julgamento das práticas seguindo critérios baseados em seu próprio conhecimento aprendido durante sua carreira profissional em situações pelas quais esse professor já tenha passado e acumulado experiências. Para Contreras (2002, p.125) “é um processo que requer reflexão, meditação e esboço, ao menos mental, das diferentes possibilidades”.

O professor necessita de sua experiência profissional acumulada, a reflexão não parte de outra instância que não seja o próprio professor, a deliberação é particular. Para Schön citado por Diniz-Pereira (2014, p. 38), a rotina do profissional “depende de um conhecimento tácito denominado *conhecimento na ação*”. Portanto, o profissional que reflete a ação, torna-se para Schön, um pesquisador no contexto prático.

Diniz- Pereira (2014), baseado em Zeichner (1983), Tatto (1999) e Tabachnick e Zeichner (1991), aponta que há três modelos de formação de professores dentro do modelo da Racionalidade prática, eles são: o modelo “humanístico”; modelo da prática reflexiva e o modelo “orientado para pesquisa”.

A crítica a este modelo dá-se porque o professor, baseado em experiências ocorridas anteriormente, cria um repertório para lidar com situações parecidas, à medida que este repertório

se torna insuficiente para lidar com estas situações o professor necessita buscar outras formas para lidar com suas questões. Explica Contreras (2002) que,

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente (CONTRERAS, 2002. p.109).

Portanto, a concepção da Racionalidade Prática para formar novos docentes falha ao imaginar que é possível “passar” conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e estabelecer que seja possível utilizar repertórios já adquiridos para resoluções de problemas que aparecem no cotidiano escolar que é dinâmico e em constante transformação.

O último modelo detalhado por Diniz-Pereira (2014) é o da Racionalidade Crítica em que a formação parte da ideia de ser “historicamente localizada”. Sendo uma atividade construída socialmente a atuação docente é compreendida em sua totalidade. Ao contrário da racionalidade prática que observava o fenômeno a partir da prática, nessa perspectiva observa-se o todo. A atitude docente é social e política e têm uma finalidade em si, formar para a emancipação, desta forma, o fazer docente não é neutro e reconhece o contexto que está inserido e, portanto, também reconhece os limites na ação do professor.

Contreras (2002) citando Carr e Kemmis (1998) aponta que,

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar (CONTRERAS, 2002. p.165).

Essa ideia de reflexão crítica favoreceria aos professores modificações profundas em suas práticas pedagógicas mediante uma maior problematização do propósito da atuação docente. Ainda segundo Contreras (2002, p. 165) “[...] é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, [...]” para que desta forma o professor possa analisar os limites da sua atuação docente dentro de uma determinada instituição e dentro de um determinado contexto.

Diniz-Pereira (2014, p.40), apoiado em autores como Liston e Zeichner (1991), Hooks (1994) e Carson e Sumara (1997), destaca três modelos baseados na Racionalidade Crítica: modelo *sócio-reconstrucionista*; modelo *emancipatório ou transgressivo*, e ainda o modelo *ecológico crítico*”.

A crítica a esses modelos, que devemos ressaltar, é que ao escolhermos uma determinada ideologia para emancipação corremos o risco de uma falsa ideia de unificação ideológica por parte dos professores. Contreras (2002) discute que algumas ideias emancipatórias são também formas de oprimir grupos minoritários e que os modelos de emancipação não são imutáveis e muito menos único.

As tentativas de “liberar” os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles que, sobre as imagens já construídas e reconhecidas como ideologicamente corretas e sob o suposto acordo “racional”, voltam a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados da emancipação.” (CONTRERAS, 2002. p.181- 182).

Desta forma, com esses modelos precisamos criar espaços de diálogos para que haja um compromisso com valores como liberdade, justiça e igualdade, e que eles possam ser pensados em diferentes perspectivas. Ainda para o autor, esses valores devem manter-se na educação e que se mantenham “abertos e problematizados” que não criem uma ideia de fixos e acabados.

Trata-se de não aceitar seu significado já dado e fixo, mas o compromisso com esses referenciais que despertam em nós a necessidade de construir e reconstruir os espaços em que cabe a diferença. Deste modo, o compromisso será com estes valores, em oposição ao sofrimento, à opressão, à marginalização e à exclusão (CONTRERAS, 2002. p. 184).

Acreditamos que a formação desenvolvida na Unifesp-*campus* Guarulhos tem este compromisso com o diálogo e que acima de tudo encontra-se pautada na visão de uma escola plural e democrática, afirmando isto em seus documentos base, assim, articulando suas disciplinas e espaços de formação do professor voltado para as questões como liberdade, justiça e igualdade, como sugere Contreras (2002).

Vale ressaltar que para esse estudo propomos pensar o início de carreira de professores que passaram por uma formação em uma Universidade Federal sem perder de vista o contexto em que se dá esta formação. Acreditamos ainda, que a formação inicial se caracteriza por um período de grande importância na vida docente e que não se encerra com a formação acadêmica.

Defendemos apoiado em Day (1999, p.16) que “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda carreira [...]”, e que para isso ocorra é necessário que eles tenham, entre outras coisas, uma formação adequada que possibilite a reflexão crítica sobre sua prática. Ou nas palavras de Imbernón (2011),

o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2011, p.41)



Portanto, acreditamos que a formação inicial deve favorecer o desenvolvimento profissional docente, já que a formação crítica do professor deve estar pautada já na base curricular da graduação.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolve, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p.20).

Pensar a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente implica em dizer que a formação docente não trata apenas de adquirir conhecimentos técnicos para o fazer docente e nem para preencher lacunas que tenham ficado após a formação inicial do professor.

A formação voltada para o desenvolvimento profissional trata das potencialidades do professor, de mudanças de atitude, de comportamento em relação as práticas desenvolvidas do professor, em relação ao contexto, bem como em relação ao todo que envolve a carreira docente.

Morgado (2014), citando Guskey (2000, p.16) sobre o conceito de desenvolvimento demonstra como este se dá e suas implicações,

[...] o desenvolvimento profissional como um processo intencional e contínuo, que envolve um conjunto de “atividades destinadas a melhorar o conhecimento profissional, as destrezas e atitudes dos educadores para que eles possam, por sua vez, melhorar a aprendizagem dos alunos” (MORGADO, 2014, p. 350).

As discussões sobre desenvolvimento apresentam a importância da intencionalidade da ação do professor, assim o desenvolvimento não ocorre de fora para dentro, o professor não recebe a formação e se desenvolve, ao contrário, ele se dá de forma dialética entre o meio e o sujeito, o professor é agente nesse processo.

Sendo o professor agente nesse processo de desenvolvimento temos a ideia também de uma formação constante, portanto, permanente. Marcelo (1999) aponta que, a formação considerada

permanente na carreira docente, pode ser individual ou coletiva e que,

[...] deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 1999. p.10).

Ainda o autor chama a atenção para a importância do componente pessoal do professor, mas adverte que não podemos acreditar que isto ocorra unicamente de forma autônoma.

Marcelo (1999, p.19) citando Debesse (1982), demonstra que há uma distinção entre “**autoformação, heteroformação e interformação**” (grifos do autor), orientando que possa partir do próprio professor, mas também possa ocorrer externamente, através do contexto, redes de ensino, bem como entre os pares, e com as equipes pedagógicas. Portanto o ato de formar é ativo, contextualizado, intencional e visa sempre uma mudança.

Assim Marcelo (1999) expõe,

A **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controlo os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a **interformação** define-se como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebida para a formação do amanhã” (Debesse, 1982: 29-30). (MARCELO, 1999, p.19).

Nos três modelos o fator pessoal aparece como importante, mas não como único, a formação é um fenómeno complexo, baseada em finalidades, metas, contextos de aprendizagens, experiências e interações do sujeito, portanto, não se trata de um fator pessoal como demonstra Marcelo (1999).

Imbernón (2011, p.45) ao esclarecer sobre os diferentes fatores que interferem no desenvolvimento profissional dos professores observa que também não se trata apenas de “desenvolvimento pedagógico”, mas que é necessário considerar o que ele chama de “situação profissional”.

Por situação profissional o autor explica que o desenvolvimento ocorre por múltiplos fatores: “[...] salário, a demanda do mercado, de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc.” (IMBERNÓN, 2011, p. 46). E assim como Marcelo (1999) considera o autor que os fatores implicados no desenvolvimento profissional tratam de melhorar na qualidade da docência a partir de ações intencionais ou não sistematizadas e que levem em conta o contexto de trabalho e profissional que se encontra o docente.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional docente Day (1999) aponta,

É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino (DAY, 1999, p. 16).

O autor explica que a aprendizagem é contínua, ao longo da carreira e ocorre de diferentes formas, em experiências pessoais e coletivas, a partir de atividades formais e informais e que levam o docente a reflexão de suas ações e de suas práticas

Formar para o desenvolvimento nessa perspectiva implica em possibilitar que os professores tenham diferentes experiências diferentes das complexidades que ocorre dentro do ambiente escolar.

Sobre os professores principiantes Day (1999), define que a maioria destes “rapidamente desenvolvem práticas que lhes permitem enfrentar as complexidades do ensino e tornar-se membros de uma comunidade escolar” (p.49). A partir da aquisição do que Yinger citado por Day (1999) chama de “rotinas”,

1. Padrões de trabalhos rotineiro
2. Reações intuitivas rápidas, face a situações e acontecimentos da sala de aula;
3. Assunção de ideias tidas como certas que enformam as práticas e discursos diários na sala de aula, na sala de professores e noutros contextos escolares. (DAY, 1999, p. 49)

Para este trabalho defendemos esta formação voltada para o desenvolvimento profissional e acreditamos que ela deve ser centrada na escola, com o aluno durante a graduação aprendendo no locus do trabalho docente, ou o que chamamos de “chão da escola”, como propõe Zeichner (1993).

E que, ainda quanto mais a formação proporciona atividades, conhecimentos, trabalhos ativos no ambiente escolar produzido de forma conjunta entre a Universidade e a escola, mais fácil será a adaptação do professor iniciante.

Apoiamo-nos em Zeichner (1993) e sua ideia de formação voltada para o desenvolvimento, mas baseada em “escolas de desenvolvimento profissional”. Para o autor,

As escolas de desenvolvimento profissional são muitas vezes escolas controladas conjuntamente por sistemas educativos e universidades, envolvendo frequentemente a criação de acordos formais entre instituições. (ZEICHNER, 1993, p.68).

Desta forma, propõe que a formação centrada na escola seja controlada conjuntamente, isso implica em gestão compartilhada, portanto não trata de ser um local que sede o espaço para que entrem alunos para se formar, trata de ser um lugar em que os professores, equipe escolar e todo o ambiente esteja apto e disponível para formar novos professores em conjunto com a universidade.

Zeichner (1993) explica que as “escolas de desenvolvimento profissional” são reconhecidas por diferentes nomes e que ainda não se encontram definitivas nem acabadas, trata-se de um modelo de escola que está pautada na reestruturação da formação docente. Para Zeichner (1993, p. 68) este movimento “envolve importantes mudanças nas funções e responsabilidades dos que trabalham no *practicum*” e uma mudança significativa na distribuição de poderes entre as escolas e as universidades.

Utilizo aqui o termo *practicum* num sentido genérico, com vista a incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do “ensino normal” (ZEICHNER, 1993. p. 53).

Assim, os professores experientes, responsáveis pela formação do novo docente, assumem o papel de co-formadores, junto com a universidade e através desse espaço de diálogo criado ele também se forma. Para Zeichner (1993, p.70) isso ocorre por meio do “planejamento e implementação de todo o currículo de formação de professores”.

Ainda para Zeichner (1993) escolas de desenvolvimento profissional são reconhecidas como um espaço de formação inicial na medida em que os graduandos realizam estágios, mas também de formação permanente e contínua para os professores experientes, que podem a partir desse espaço ampliarem e ou modificarem suas práticas ao passo que coformam os novos professores.

Acreditamos assim que a vivência que os alunos do curso de Pedagogia tem dentro da Unifesp- *campus* Guarulhos está bem próximo a este modelo de formação inicial voltada para o desenvolvimento profissional, visto que a Residência Pedagógica, propõe a formação dos alunos centrada em escolas dentro da rede de ensino do município de Guarulhos e com os professores da rede exercendo esse papel de professor experiente como propõe Zeichner (1993).

## 2.3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

O momento de entrada na carreira docente tem sido um ponto debatido pelos estudiosos da formação docente. Diferentes autores atribuem a ideia de que é necessária uma maior discussão de como se processa este período, caracterizado principalmente pela transição do ser estudante para o ser professor.

Huberman (1995, p. 38) traz a ideia de ciclos da vida profissional, envolvendo o longo da carreira, de uma forma geral estabelece que “o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos”, e que todos os professores de uma forma ou de outra passam por estes ciclos ao longo da carreira.

Para delimitar estes ciclos Huberman (1995) delimita seu estudo apenas a carreira dos professores, limitando assim em uma “carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até o momento em que os interrogamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores.” (p.38).

A primeira etapa estabelecida por Huberman (1995, p.39) a “**Entrada na Carreira**”, para este trata de “02 ou 03 primeiros anos de ensino”. O autor aponta que apesar de diferentes motivações que levam os alunos a escolherem a carreira docente o início é mais ou menos homogêneo, os docentes passam pelo estágio da “sobrevivência” e da “descoberta”.

Sobre a “sobrevivência” explica Huberman (1995, p. 39) que um dos aspectos é o que chamamos o “choque com o real”,

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 1995, p.39).

O início da carreira docente para diferentes autores, Garcia (1998), Tardif; Raymond (2000), é compreendida como um momento crítico com vivências e situações inesperadas pelo professor iniciante, por isso se considera que passe por um choque de realidade como expõe o autor.

Para Huberman (1995) o segundo estágio seria o da “descoberta”,

[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN.1995, p.39).

Ainda para Huberman (1995, p.39), os dois ocorrem concomitantemente e este segundo faz suportar o primeiro, há ainda neste estágio os professores que podem ter apenas um aspecto como dominante ou podem haver outros tipos,” o quanto pior melhor, ou o da indiferença, a serenidade ou a frustração”.

Por fim o autor explica que “abrangendo estes diferentes perfis, encontra-se o tema global da “exploração”. Esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (HUBERMAN, 1995, p. 39), e afirma que a fase da exploração tem alguns condicionantes que a limitam e estes são impostos pelas instituições.

A próxima fase estabelecida por Huberman (1995) é a **Fase da Estabilização**, seguida da primeira duraria segundo o autor (p.40), por 8 ou 10 anos no mínimo, mas não pela vida toda profissional, nesta fase o professor se assume professor, estabiliza sua escolha na carreira, se

assume como professor e passa a ter sentimentos de pertencimento com a classe de professores. Em relação ao fator pedagógico Huberman (1995) chama a atenção, “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente.” (p.40).

Na **Fase da Diversificação** explica Huberman (1995) que nesta fase aparecem muitas divergências nos ciclos de vida dos professores. Desta forma ele explica que segue “a pista principal, correspondente a maior frequência de respostas ou de observações de professores ao longo de suas carreiras.” (p.41).

Huberman (1995) afirma que esta fase está mais ligada ao desenvolvimento pessoal que profissional, mas a primeira impacta diretamente na segunda.

Para alguns professores surge a diversificação do trabalho, ao diminuir a pressão do início da carreira e da estabilização o professor sente que agora é o momento de ousar a diversificar. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma” (HUBERMAN, 1995. p. 42).

Assim, o autor aponta que o docente nesta fase se mantém motivado para que não caia na rotina, esta fase trata-se do “meio da carreira” nela o professor tem entre 15 ou 25 anos de ensino, e inicia o “balanço na carreira” (p.43). Ainda a partir de estudos empíricos, Huberman (1995, p.43) explica que é uma fase caracterizada por questionamentos, o docente se questiona da forma que exerce seu ofício, mas também está ligada a questionamentos da sua vida pessoal. Para Huberman (1995, p. 43) nem todos os professores passam por esta fase da mesma maneira, “[...] há indicações de que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres”.

A próxima fase identificada trata da **Serenidade e Distanciamento Afetivo** após a fase do questionamento,

[...] estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula (“Consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos (HUBERMAN, 1995, p. 44).

Os professores nesta fase sentem-se seguros de suas ações e aceitam-se como são, sentem serenidade em relação ao seu trabalho pedagógico e a expectativa que tinham no início da carreira com o professor-ideal, a sensação de confiança aparece. Segundo Huberman (1995), “Em grande parte, tal serenidade provém certamente do domínio da situação pedagógica.” (p.50).

Ressalta o autor que “ não se pode integrar essas pessoas num mesmo grupo sem primeiro

estudar seus antecedentes” (p.46), desta forma nem todos apresentam essas características de forma acentuada e que os professores que apresentam essa característica da serenidade dispõem de uma percepção de que alcançaram um avanço na carreira e que, dentro do que esperavam, foi possível maneja-la..

A última fase apresentada pelo autor é a do **Desinvestimento**, trata de uma liberação progressiva de investimento no trabalho docente, que ocorre no final da carreira. Huberman (1995, p.46) explica que esta fase não está totalmente distinta e “não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino”.

É possível observar que nessa fase aparece um recuo para o final da carreira de muitos profissionais, e, no caso dos professores especificamente, após o período da serenidade há de certa forma uma diminuição neste investimento pedagógico. Sobrevindo com a ideia de “[...] em fim de carreira, supõe-se que as pessoas, desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada etc.” (p.46), e assim agem os professores que se desenvolveram até este ponto próximo a aposentadoria.

Assim baseamo-nos nesta ideia de que os ciclos de vida docente interferem diretamente no desenvolvimento profissional do professor e que este vai formar-se mais ou menos conforme avança em sua carreira e conforme lida com os desafios diários da profissão docente.

Acreditamos para tanto como demonstra Marcelo (1999, p. 27) “não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional docente e as diferentes etapas em que os professores se encontram ao longo de sua carreira, compreendemos que os contextos de formação incidem diretamente na identidade profissional deste docente.

### 3. COMPREENDENDO OS ESTUDOS TEMÁTICOS

Compreender como se dá a formação do professor iniciante, e quais as práticas de aproximação com o trabalho docente que estes têm durante a formação inicial, nos faz refletir sobre o processo de ingresso desse professor na carreira docente. Estudiosos do campo da Inserção Profissional Docente, afirmavam que o tema era pouco estudado, Mariano (2005), Marcelo (1999) e Lima (2004).

Em seu estudo “A construção do início da docência: Reflexões a partir de pesquisas brasileiras”, Lima (2004, p.85), aponta que “não houve trabalhos com esse tema apresentados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1999 e 2003, desta forma concordamos com Lima (2004, p.01) “[...] As pesquisas atuais no campo da formação de professores são influenciadas por toda uma produção intelectual internacional [...]”, e a partir desse paradigma buscamos observar qual a natureza dos trabalhos apresentados.

A partir das afirmações de Lima (2004), buscamos nos anais das reuniões científicas nacionais da ANPED os trabalhos publicados a partir de um recorte temporal com os estudos apresentados entre os anos de 2004 a 2017, ou seja, partindo do estudo de Lima (2004), até a última reunião nacional da entidade quando da realização deste estudo.

A escolha por trabalhar com artigos publicados na ANPED se deu por considerarmos a representatividade que esta associação tem dentro do cenário nacional no campo das pesquisas. E ainda, baseados em estudos anteriores semelhantes que utilizaram a base de dados da ANPED como critério de buscas de artigos sobre Professores Iniciantes.

Os anais com as publicações se encontram no site da própria ANPED (<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>), local em que é possível ter acesso aos textos completos publicados em todas as reuniões científicas em âmbito nacional.

As seleções para este estudo levaram em consideração apenas os trabalhos apresentados, já que estes tratam de pesquisas já finalizadas. Tiveram como busca as que continham em seus títulos as seguintes palavras: *Professor Iniciante*, *Iniciação à Docência*, *Início da Carreira Docente*, *Inserção Profissional Docente* e desta forma foram obtidos os seguintes resultados:



Ano	Título trabalho apresentado	Modelo de apresentação	Autor (es)	Universidade
2005	PROFESSORAS INICIANTE: SITUAÇÕES DIFÍCEIS ENFRENTADAS NO INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL	Trabalho	<b>CORSI</b> , Adriana Maria	<b>UFSCAR</b>
2005	APRENDENDO A SER PROFESSOR NO INÍCIO DA CARREIRA: UM OLHAR A PARTIR DA ANPED	Trabalho	<b>MARIANO</b> , André Luiz Sena	<b>UFSCAR</b>
2005	APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Trabalho	<b>FERREIRA</b> , Lilian Aparecida <b>REALI</b> , Aline Maria de Medeiros Rodrigues	<b>UNESP</b> <b>UFSCAR</b>
2006	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTE	Trabalho	<b>NONO</b> , Maévi Anabel <b>MIZUKAMI</b> , Maria da Graça Nicoletti	<b>UNESP</b> <b>MACKENZIE</b>
2011	PROFESSORAS INICIANTE BEM-SUCEDIDAS: ELEMENTOS DE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Trabalho	<b>PAPI</b> , Silmara de Oliveira Gomes	<b>UEPG</b>
2015	O PROFESSOR ESPECIALISTA INICIANTE E O APOIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	Trabalho	<b>MOLLICA</b> , Andrea Jamil Paiva  <b>ALMEIDA</b> , Laurinda Ramalho de	<b>PUC- SP</b> <b>PUC-SP</b>
2015	O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA	Trabalho	<b>MELO</b> , Tatiana Moraes Queiroz de <b>VENTORIM</b> , Silvana	<b>SEDUC/ BA</b> <b>UFES</b>
2015	DILEMAS E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Trabalho	<b>GARIGLIO</b> , José Angelo	<b>UFMG</b>

2015	TORNAR-SE DOCENTE: O INÍCIO DA CARREIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE	Trabalho	<b>DUARTE,</b> Stephanie Marina Cardoso Araújo	<b>SEE-DF</b>
2017	RESISTÊNCIA DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DEPROFESSORES INICIANTES	Trabalho	<b>HAMITA,</b> Marília Yuka	<b>UFSCAR</b>
2017	“EU ERA MUITO INSEGURA, NÃO FAZIA NADA SEM PERGUNTAR A OUTRA PROFESSORA”: PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Trabalho	<b>CARDOSO,</b> Solange	<b>UFOP</b>

Fonte: Próprio autor

A análise da tabela acima aponta que foram encontrados doze trabalhos ao longo de treze anos, em formas de artigos, com partes de pesquisas realizadas e que contivessem resultados.

Chama-nos a atenção que os estudos em sua maioria foram realizados dentro das Universidades Públicas, sendo dez trabalhos dos onze encontrados. O que nos faz refletir sobre o papel da Universidade Pública em fomentar pesquisas em campos ainda considerados pouco explorados. Interessa também ressaltar que entre os três trabalhos realizados fora do contexto do público, apenas um foi realizado na Pontifícia Universidade Católica- PUC/SP, e o outro trata de pesquisa realizada em nível de mestrado, mas não apresenta em qual Universidade foi realizada a pesquisa.

Os trabalhos foram analisados na íntegra disponível nos anais como propõe Cunha (2010) são considerados de natureza polissêmica, e, portanto, abordam o mesmo assunto por diferentes perspectivas, como observamos a seguir.

No ano de 2005, foram apresentados três trabalhos na ANPED, todos analisam o início da docência. Corsi (2005) apresenta artigo com parte de dissertação do seu mestrado, tinha como “questão geral como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem a sua própria atuação diante de tais situações?” (CORSI, 2005, p.01). A partir desta problematização utiliza os diários reflexivos e entrevistas semiestruturadas mensais, como

procedimento de coleta de dados, com duas professoras de escolas públicas do município de São Carlos.

Para a escrita dos diários “foram orientadas para que abrangessem em seus registros as dificuldades sentidas na prática pedagógica e a maneira como lidaram com as situações consideradas difíceis.” (CORSI, 2005, p.01). O referencial teórico, segundo Corsi (2005), envolvia três temas, professor iniciante, saberes docentes e “pensamento do professor” (p.03).

A autora ressalta que apesar das duas professoras trabalharem em locais periféricos, os relatos são diferentes, pois uma das professoras “atendia a uma camada da população com melhores condições socioeconômicas”.

Entre as dificuldades relatadas pelas professoras estão as dificuldades com as práticas e com o comportamento dos alunos. A autora explica que as professoras utilizavam diferentes táticas para lidar com os conflitos. Corsi (2005) aponta que há a “quase inexistência de indicações de dificuldades com a compreensão do conteúdo”, as falas não versam sobre atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula com os alunos, para a autora “as dificuldades indicadas estão mais relacionadas à forma de trabalhar com os conteúdos, do que dificuldades com o domínio desses” (p.08).

Sobre a análise dos relatos Corsi (2005) aponta que é possível “perceber o processo de desenvolvimento pelo qual elas passam. Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual” (CORSI, 2005, p.13), por ser essa prática permeada por ações e pensamentos de cada professor. As professoras, segundo a autora, não estabelecem conexão com o contexto escolar, social e suas práticas, há um relato pouco aprofundado de uma das professoras.

A autora chama a atenção para a “potência dos diários” para coleta de dados, compreendendo que “os diferentes saberes da profissão – pessoais, de formação e de experiência- influenciam na maneira como o professor se relaciona com o diário e desenvolve sua reflexão”, (CORSI, 2005, p.14) ao retornar aos diários, por meio das entrevistas, acredita Corsi (2005) que este reconstrói a situação de forma reflexiva o que cria “novas bases de compreensão da prática” (p.14).

Por fim, Corsi (2005, p.14) analisa que “os dados coletados indicam que as aprendizagens da prática ocorrem a partir de situações diferentes e em momentos diferentes, dependendo do enfoque dado pelas professoras e do contexto de trabalho.” O que faz a autora acreditar que os saberes da docência vão se construindo com situações e características próprias da profissão.

Mariano (2005) apresenta em seu trabalho parte de dissertação de mestrado e analisa dez reuniões da ANPED e cinco reuniões do ENDIPE, recorte temporal de uma década, com foco em trabalhos que discutiam o início da carreira docente. Desta forma, foram encontrados 26 trabalhos,

cinco na ANPED e 21 no ENDIPE. Destes trabalhos a autora aprofunda a análise nos trabalhos da ANPED e entre esses os que se encontram concluídos, “por acreditar que oferecem resultados mais consistentes” (MARIANO, 2005, p.1).

Desta forma, aponta Mariano (2005), dos três trabalhos selecionados “dois apontaram a solidão e o isolamento como sentimentos que tomam conta do professor iniciante” (MARIANO, 2005, p.1), a autora constata que este é um sentimento ligado a experiência e insegurança que se encontra no início da profissão docente.

Também aparece como dificuldade em sua análise o que as professoras apontam como “dificuldade de manejo da classe”, relacionado com o trato com os alunos e com a prática do próprio professor, (MARIANO, 2005, p.2) e outro dado que apareceu recorrente nesta análise é a “existência da figura de um professor experiente como modelo, um espelho” (MARIANO, 2005, p.2).

A autora demonstra ainda, que os dados ratificam a ideia de que o “processo de reflexão” da prática pelos professores pode ser um fator que minimize as angústias e dificuldades do professor iniciante. A partir desta análise a autora amplia a discussão da qualidade dessa reflexão, “falar de um professor como profissional prático reflexivo no início da carreira só faz sentido se tal proposta for carregada da crítica, conteúdo e objetivo propostos por Contreras” (MARIANO, 2005, p.4), ou seja, a reflexão neste modelo requer que ela seja centrada na escola e possibilite que os professores reflitam também sobre as “estruturas institucionais nas quais os professores trabalham” (p.04).

Teve como referencial teórico André (2003); Contreras (2002); Lima (2004); Garcia (1995); Pimenta (2002); Veeman (1988) E Zeichner (2003).

O último trabalho localizado no ano de 2005 trata de trabalho de Ferreira e Reali (2005), as autoras analisam as contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência. O trabalho realizado trata de pesquisa intervenção, tem como natureza construtivo-colaborativa, com dois professores iniciantes de Educação Física.

O percurso metodológico desenvolvido na pesquisa ocorreu durante um ano de permanência dos professores no programa de iniciação à docência. Contaram com seis encontros coletivos, registrados em vídeos, todos com a presença da professora mentora, e oito encontros individuais, registrados no diário da professora mentora. “O guia norteador desses encontros eram os conteúdos apontados nos diários produzidos semanalmente pelos professores e encaminhados a mentora” (p.7).

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa contou com Guarnieri (1996); Marcelo (1999); Mizukami (2002); Reali (1995); Silva (1997); Veeman (2001); Zabalza (1996). Assim, foram estabelecidos a partir desses registros alguns pontos considerados em comum referentes a

contribuição do programa: “O papel da mentora”, considerada como alguém que proporcionou espaço de reflexão e apoio. “Os encontros” contribuíram, segundo as autoras, para romper com o isolamento relatado pelos professores iniciantes em início de carreira, eles podiam identificar no relato de outras situações que também estariam passando no mesmo período.

“A produção dos diários” contribuiu, segundo as análises encontradas, com a reflexão da prática do professor iniciante, além de possibilitar a melhoria da organização da própria prática. Os desafios segundo Ferreira e Reali (2005) que os professores iniciantes apontaram para iniciativas dessa natureza, foram estes: “prática da mentoria, produção dos diários, leitura e discussão dos textos problematizados nos encontros, duração das reuniões e disponibilidade dos docentes para a realização dos encontros coletivos” (FERREIRA E REALI, 2005, p.11).

As autoras consideram que esta fase da carreira contém demandas específicas e que a formação de professores deve ter atenção com esta problemática inicial. Assim para elas, “faz-se fundamental pensar em estratégias formativas que considerem tal problemática, auxiliando na minimização dos efeitos negativos que o docente iniciante desamparado enfrenta” (FERREIRA E REALI, 2005, p.14). Por fim, consideram que o programa de iniciação à docência baseado no papel do mentor parece ter contribuído na formação inicial dos professores iniciantes, mas as pesquisadoras apontam que a temática deveria ser mais aprofundada com estudos e que este campo, ainda segundo as autoras, é pouco estudado.

No ano de 2006 encontramos apenas um trabalho com a temática do professor iniciante, tratou de artigo de Nono e Mizukami (2006), apresentando resultado de pesquisa realizada entre os anos de 2001 a 2005. Teve como referencial Huberman (1993), Imbernón (2011), Tardif (2002), entre outros autores que discutem o ciclo de vida do professor e o desenvolvimento profissional docente.

Foram utilizados casos de ensino como instrumentos de pesquisas e as autoras analisaram processos formativos de quatro professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que contavam dois a cinco anos de carreira. As participantes “analisaram individualmente cinco casos de ensino, a partir de roteiros de questões abertas, e elaboraram um caso de ensino a partir de situações escolares vividas nos anos iniciais da docência”. (NONO e MIZUKAMI, 2006. p.6).

Como resultados as autoras apontam que os achados são semelhantes aos de outros estudos Castro (1995), Fontana (2000) e Guarnieri (1996) e que o período de iniciação à docência “trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, na qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram”, (NONO e MIZUKAMI, 2006. p.13). Ainda as autoras chamam a atenção para a necessidade da organização

de programas para professores iniciantes para que, levando em conta os diferentes conhecimentos, possa auxiliar no seu desenvolvimento profissional docente.

O trabalho de Papi (2011) apresentado no ANPED, trata de pesquisa qualitativa, com professores iniciantes da rede pública municipal, atuantes no Ensino Fundamental, considerados “bem-sucedidos” a partir do campo da prática. Utilizando tal critério foram selecionadas duas professoras entre as sete primeiras localizadas com o mesmo perfil. Foi utilizado como metodologia um grupo focal com gestoras, para localizar as professoras iniciantes “bem-sucedidas”.

Em um segundo momento da pesquisa utilizou-se ainda da observação participante, que durou aproximadamente 04 meses, a entrevista semiestruturada e uso de diários de observação das professoras.

Como achados Papi (2011) aponta que a equipe gestora delimitou o professor bem-sucedido como sendo o esperado dentro do sistema educacional em questão,

Para as gestoras, bem-sucedido é também um professor que se responsabiliza pelo processo educacional em que está envolvido, socializa novas práticas e conhecimentos e, além disso, trabalha com a diversidade dos alunos através de um planejamento diversificado.” (PAPI, 2011, p.5).

Assim, demonstra Papi (2011) que a equipe gestora relaciona atitudes centradas em características pessoais do professor, considerando como bem-sucedido o que detêm boa capacidade técnica para exercer a profissão, além de “gostar do que faz” o que, segundo a autora, evidencia maior responsabilização pessoal do professor pelo processo educacional.

Os achados junto as professoras iniciantes possibilitaram quatro eixos de análises: o papel da formação, a dinâmica da organização pedagógica da escola, os desafios colocados pela prática pedagógica e as políticas de descentralização.

Sobre o papel da formação destaca-se o período anterior à formação inicial em si, com elementos da influência familiar e de algumas professoras de suas formações iniciais a qual as professoras buscaram como modelos. Para Papi (2011, p. 8) “isso se deu como possibilidade de responder aos desafios encontrados”.

Considera a autora que um aspecto relevante encontrado no desenvolvimento profissional das professoras iniciantes foi o auxílio “desempenhado pelas pedagogas”, descrito por uma professora, utilizado para resolver questões da prática pedagógica e de planejamento. E ao mesmo tempo a segunda professora declara como “dispensável” o auxílio da pedagoga, apontado como contraditório o sentimento por um lado entendido como liberdade para resolver suas situações e

por outro solitário, sem apoio.

Por fim nesse aspecto Papi (2011, p.11) afirma que as professoras valorizavam a participação no horário coletivo ao mesmo tempo que permaneciam caladas durante ele.

Em relação aos desafios colocados pela prática pedagógica, a autora explica que os dados empíricos apontam que era de “responsabilidade da escola o apoio e acompanhamento do trabalho dos professores iniciantes na rede municipal”, mas que isto não acontecia de modo efetivo, o que ocorreu foi que uma das professoras iniciantes recorreu ao auxílio de uma “professora experiente” para resoluções de problemas de sua prática.

Sobre o eixo Políticas de descentralização e desenvolvimento profissional, a autora evidencia que as professoras se valeram de “horas atividades” para resolução de aspectos burocráticos referente ao cotidiano escolar, as professoras iniciantes não “viam significado”, revelando assim para Papi (2011, p. 12) “as formas de controle a que está submetido seu trabalho”. Ainda neste eixo de análise a autora demonstra que as professoras iniciantes se valeram da prática de treinamento para uma avaliação externa que aconteceria “minimizando sua prática e aprendizagem profissional” (p.13).

Nas considerações finais Papi (2011) chama a atenção para as interferências do sistema (capitalista) que as professoras estão inseridas e o seu desenvolvimento profissional docente. Ao tomar a prática como eixo central percebe a autora que as professoras estão em “um quadro social no qual é valorizada a capacidade do próprio sujeito para buscar alternativas que levem ao alcance dos resultados impostos pelo sistema.” (PAPI, 2011, p.14). O que de certa forma o próprio sistema não favorece que estas se desenvolvam dentro da profissão por falta de condições necessárias para tal.

No ano de 2015 foram apresentados quatro trabalhos com a temática do professor iniciante. Três destes trabalhos tratam de iniciação à docência de professores especialistas.

Mollica e Almeida (2015) baseado em Gatti et al (2010) chamava a atenção para a especificidade do trabalho do professor especialista,

[...] o especialista enfrenta problemas específicos relacionados à realidade na qual atua: trabalhar em vários lugares e não ter dedicação exclusiva a uma escola, porque precisa completar a renda por causa dos baixos salários, permanecer ou não na profissão devido a sua baixa atratividade (MOLLICA E ALMEIDA, 2015, p.5).

Entre estes trabalhos sobre especialistas Gariglio (2015) e Mollica e Almeida (2015) demonstram que os professores iniciantes apresentam momentos de solidão o que pode ser caracterizado pelo que Huberman (1995) apresenta como um aspecto do “choque de realidade”.

A questão da solidão da atividade pedagógica, a falta de apoio de pares, as condições

materiais de trabalho nas escolas são compreendidas como empecilhos para uma boa inserção dos novos docentes. As dificuldades de inserção no grupo da escola também são apresentadas nos dois estudos. Os horários de trabalhos coletivos nas escolas de ensino fundamental são fundamentalmente para tratar de resolução de problemas burocráticos, bem como da organização de trabalho pedagógico dos professores polivalentes,

O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação de situação e responsabilidade próprias do ofício docente (educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam que o fato de que uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do choque do real (GARIGLIO, 2015, p.9).

Em contrapartida, o estudo também sobre iniciação à docência de especialistas de Melo e Ventorim (2015), não evidencia questões como a solidão sentida pelo profissional. Vale ressaltar que o estudo trata de alunos de educação física, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- (PIBID).

Duarte (2015) apresentou seu trabalho pela SEE-DF, não estando vinculado a uma Universidade. O trabalho desenvolvido em nível de Mestrado teve como objetivo “compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da sua inserção no cotidiano de uma escola pública”. (DUARTE, 2015, p.1). Para a coleta de dados a autora utilizou a observação, questionários e grupo focal. Participaram dessa pesquisa onze docentes, a partir das respostas e observação a autora trabalhou com os seguintes pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões.

Referente ao par desafio-realizações, a autora os trata como “intrínsecos e inseparáveis”, os desafios estabelecidos aqui como as dificuldades que o professor encontra ao lidar com o cotidiano escolar e suas implicações. Desta forma, Duarte (2015, p.10) afirma, “em síntese, o choque da realidade se traduz nessa condição de realização e desafios”.

Sobre o par Teoria-Prática, a autora aponta que é um “elemento marcante na discussão das professoras” (DUARTE, 2015, p.10), ela explica que no materialismo histórico dialético este par não representa unidade, considerando que é preciso reflexão para que a mesma ocorra, pois, o processo de alienação pode manter o processo superficial.

As professoras que participaram da pesquisa em vários momentos indicaram uma relação conflituosa entre a formação inicial e o exercício profissional que se traduz na relação teoria e prática (DUARTE, 2015, p.10).



Assim a autora explica a incompatibilidade entre a formação inicial, considerada a teoria, e exercício profissional considerado pelos sujeitos como sendo a prática.

Sobre o Cotidiano-Suspensões, afirma Duarte (2015), que o professor realiza ações cotidianas na perspectiva da reprodução e que em alguns momentos, como na troca de experiências, ocorrem as suspensões do cotidiano. Aponta a autora que as professoras consideram que estes momentos ainda são raros em decorrência das dificuldades que encontram.

Por fim, aponta Duarte (2015) que

[...] a pesquisa evidenciou que é necessário pensar a profissão e a especificidade do professor tendo como princípio a sólida formação teórica, cultural e principalmente humanista, pois o trabalho realizado, tendo como base somente a experiência cotidiana, não é capaz de fazer a integração entre singularidade e gênero (DUARTE, 2015, p.14).

No ano de 2017 encontramos dois trabalhos apresentados na ANPED, um destes realizado por Hamita (2017, p.1) que tratou de trabalho desenvolvido em mestrado, que visava ver o “potencial do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes”. Teve como objetivo mostrar como professores em início de carreira que participam de um grupo de estudo lidam com as dificuldades da fase inicial da carreira.

Teve como referencial teórico o conceito de Day (1999) de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Hamita (2017, p.4) considerou assim, “o DPD é contextualizado e movimentado pelos docentes ou licenciandos por meio de experiências configuradas por um processo natural e impulsivo.”

O trabalho desenvolvido como pesquisa qualitativa, utilizou produções dos “seminários do OBEDUC dos anos 2011 e 2013, com palavras-chaves de busca “iniciante” e “início de carreira” (HAMITA, 2017, p.6).

Os resultados obtidos apontam que a participação em um grupo de pesquisa possibilita o DPD e que estimula a permanência na carreira docente. Possibilita também, segundo a autora, o apoio do grupo e favorece o sentimento de pertença, o que, segundo a autora, diminui os impactos sentidos pelo “choque da realidade”, sentimentos como insegurança, solidão, característicos dessa fase.

Outro trabalho apresentado no ano de 2017 Cardoso (2017), teve como objetivo apresentar fatores facilitadores no início da carreira docente. A partir do texto apresentado a autora expõe que os dados foram conseguidos através de relatos, mas não é possível definir qual recurso foi utilizado para obtenção desses relatos, também não apresenta quantos sujeitos foram selecionados para tal estudo.

A pesquisa corrobora com os relatos que apresentam questões relacionadas ao “choque da realidade”, sentimentos de angústia, solidão e despreparo. Como achados desta pesquisa Cardoso (2017, p.1) explica, “os dados da pesquisa apontaram que a socialização dos professores iniciantes, as experiências com a sala de aula e os estágios foram apresentados como facilitadores no início da carreira docente”.

Os trabalhos analisados nesta seção nos chamam a atenção e nos apontam um caminho para desenvolver este estudo. O primeiro ponto é que o “choque da realidade” é constatado em todos os trabalhos, alguns com mais ênfase, outros menos, mas todos apresentam questões como a solidão dos professores iniciantes, os desafios, bem como questões relacionadas ao manejo das salas de aulas, entre outros, sendo esses descritos como próprios do início da carreira do professor.

Outro ponto que nos chama a atenção é o uso de diferentes metodologias que levam em consideração as narrativas dos professores, sendo utilizadas as entrevistas e na maioria dos trabalhos apresentados os diários reflexivos. Corsi (2005), explica assim a importância do uso destes recursos,

[...] as narrativas das professoras, obtidas por meio dos diários escritos e entrevistas, constituem um caminho para atingir suas práticas pedagógicas. Constituem, ainda, um recurso de pesquisa que possibilita o contato com o pensamento das professoras logo após a vivência das situações e posteriormente, quando elas retomam as situações e são questionadas a respeito das mesmas (CORSI, 2005, p.1).

Ressaltamos como ponto importante que os estudos sobre a temática do professor iniciante, ainda é considerada como sendo pouco estudada pelos pesquisadores. Encontramos ainda muitas lacunas a serem perseguidas, mas podemos ter como norteador aspectos levantados nos trabalhos analisados, entre eles a aproximação com a realidade escolar ainda na graduação, a importância de um professor “tutor”, que seja apoio para o iniciante, o grupo escolar como espaço de troca e aprendizagem, a compreensão do contexto de trabalho, bem como suas limitações e condições sociais do trabalho docente.

Estes aspectos apresentados nos diferentes estudos analisados nos auxiliaram no delineamento da presente pesquisa e balizaram o caminho a ser desenvolvido para a busca dos objetivos propostos.

## 4-CAMINHO METODOLÓGICO

### 4.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, teve como objetivo investigar o percurso de cinco professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, que ingressaram na rede de ensino de Guarulhos, em concurso de Professor de Educação Básica (nº 01/2016-SAM 01), homologado no ano de 2017. Para a realização deste estudo o caminho percorrido não foi linear, pois, como muitos pesquisadores, primeiro apresentamos um projeto de pesquisa para concorrer a uma vaga de mestrado com a temática sobre professores co-formadores, mas a partir da revisão da literatura e de um aprofundamento em estudos temáticos realizados, optamos pela temática da iniciação à docência, já que nos encontrávamos neste momento na carreira docente. Assim as análises realizadas em grupos de pesquisa e nossa própria trajetória fizeram com que reajustássemos o foco desta dissertação.

Desta forma, passamos a analisar a formação inicial como componente importante do desenvolvimento profissional docente, compreendendo que a formação inicial é uma parte da formação ao longo da carreira docente e que essa pode promover o desenvolvimento ou estagnar a carreira do professor (IMBERNÓN, 2011).

Assim, caracterizam-se como sujeito desta pesquisa professoras egressas do curso de Pedagogia, especificamente da Unifesp- *campus* Guarulhos e a sua inserção na rede de ensino municipal do mesmo município.

Definido o objeto, o início da carreira docente dessas egressas, o caminhar seguiu para a definição dos instrumentos de coleta de dados. Apoiamo-nos em Ludke e André (1986),

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p.22)

A primeira etapa dessa pesquisa foi a criação de um levantamento inicial do perfil sobre os professores ingressantes no concurso de Professor de Educação Básica (nº 01/2016-SAM 01), homologado no ano de 2017 da Prefeitura de Guarulhos e teve como objetivo caracterizá-los. A escolha por este concurso se deu por ter sido o último concurso realizado na cidade de Guarulhos, quando do início da realização dessa pesquisa.

A segunda etapa tratou de um aprofundamento com alunas egressas do curso de Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos que passaram por uma formação diferenciada do ponto de vista do currículo da formação inicial e que haviam sido convocadas para assumirem cargo como professor no concurso de 2017 no Município de Guarulhos para o cargo de Professor de Educação Básica.

Selecionamos 05 professoras para essa segunda fase a partir dos respondentes do levantamento inicial, seguindo ainda o critério de ser da Unifesp, ter assumido o concurso da Prefeitura de Guarulhos e ser ingressante na carreira docente, conforme relatado.

Cada procedimento de pesquisa é planejado em função de cada um dos objetivos específicos portanto, a escolha sobre os instrumentos se deu sobre o “como” conseguir caracterizar os professores ingressantes e “como” ter acesso ao processo de inserção desses docentes por meio de narrativas de professores ingressantes.

Já havíamos utilizado o instrumento de coleta “*survey*”, em pesquisa anterior realizada no âmbito do OBEDUC<sup>1</sup>, já que possibilitava um maior alcance de sujeitos. Freitas et. al. (2000, p.105) apontam que com este instrumento “o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento predefinido”, o que neste momento da pesquisa favoreceria uma caracterização dos professores ingressantes no concurso. A análise quantitativa segundo Chizzotti (2003, p. 69) é utilizada para “mostrar a relação entre variáveis”,

A análise sistêmica pressupõe a interdependência das partes em relação ao todo e visa construir um modelo ou um quadro teórico aplicável à análise do sistema sociocultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes (CHIZZOTTI, 2003. P. 69).

Portanto, ao analisarmos o universo professor ingressante do concurso buscamos realizar um panorama sobre os ingressantes compreendendo serem esses uma parcela representativa do total de professores em que as egressas se encontram inseridas.

Para entrar em contato com os professores ingressantes do concurso foram conseguidos os endereços eletrônicos de duas formas. A partir de contato pessoal, durante nossa chamada no concurso e inserção na rede de ensino da Prefeitura de Guarulhos e a segunda forma a partir de lista de e-mail aberta, enviada pela prefeitura para todos os convocados do concurso.

Ao estabelecermos contato com os professores explicamos sobre o objetivo da pesquisa e informamos sobre o termo de consentimento livre esclarecido (apêndice 1), cujo participante foi informado sobre o uso de dados, possíveis riscos quando da participação na pesquisa e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento desse estudo.

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no Projeto OBEDUC nº20667, intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID.

Para o *survey* tínhamos como meta atingir o maior número de professores convocados e para tanto enviamos o maior número de e-mails possível, para que conseguíssemos uma boa amostragem de egressos no concurso.

Desta forma, dos 100 primeiros professores convocados pelo Diário Oficial do Município de Guarulhos, conseguimos 68 e-mails destes professores, assim realizamos um contato inicial.

Deste contato inicial conseguimos respostas de 63 destes e-mails 5 e-mails retornaram com mensagens de inexistentes. Destes 63 e-mails válidos, obtivemos 24 respostas pelo questionário *on-line*, (modelo no apêndice 3) o que representa um total de 39% de respondentes.

A construção do *survey* teve por base o referencial teórico da pesquisa e, também, de questionário utilizado em outro estudo sobre o tema, conforme explicado anteriormente. Deste modo, realizamos questões voltadas para a caracterização do perfil dos professores que estavam sendo chamados para trabalhar na Prefeitura de Guarulhos, bem como questões voltadas para o percurso de suas carreiras, dados de sua formação inicial e tempo de carreira docente.

Dessa forma, a partir dos e-mails respondidos foi possível produzir um número considerável de dados que foram tabulados e analisados de forma quantitativa.

Na segunda etapa da pesquisa utilizamos como procedimento de coleta o uso de diários reflexivos (ZABALZA, 2004) com egressas do curso de Pedagogia da Unifesp- *campus* Guarulhos.

Optamos pela utilização dos diários reflexivos (ZABALZA, 2004) compreendendo que esses favorecem o trabalho de metanálise da ação docente. Na medida que o professor pensa sobre a sua atuação, transforma a ação em texto e racionaliza as práticas, transformando-as em fenômenos modificáveis.

Assim, entramos em contato com cinco professoras egressas do curso de Pedagogia Unifesp. A abordagem às professoras foi feita de forma pessoal já que todas iniciaram o curso no ano de 2012, e em algum momento da graduação estudamos juntas.

Sobre o perfil das professoras as cinco trabalhavam apenas na rede de ensino de Guarulhos, às vezes precisavam dobrar o horário de trabalho na própria rede de ensino, conforme relatam nos diários, segundo a necessidade de cobrir falta de outros professores. Todas as egressas prestaram o concurso ainda enquanto estudantes de graduação, e foram convocadas depois de formadas.

Referente as orientações de escrita dos diários estabelecemos que eles deveriam ser feitos de forma contínua durante um mês, de modo que cada uma pudesse escolher quando iniciar a escrita conforme sua disponibilidade.

Explicamos que não havia uma forma correta da escrita e assim cada uma escreveu sobre temas diferentes relacionados as práticas e ao cotidiano escolar. Apenas uma professora realizou

a escrita seguindo uma sequência de dias, escrevendo a prática realizada e algum tipo de reflexão sobre o tema.

Os diários foram realizados em sua maioria nos meses de novembro/dezembro o que é possível checar pelas narrativas dos “ritos de fim de ano”, como avaliações e comemorações de despedidas expostas nos diários.

Nenhuma professora teve contato com outra, mas as temáticas dos diários tiveram uma grande aproximação em relação ao conteúdo, o que nos facilitou em realizar a análise.

Compreendemos assim que o diário, nessa perspectiva, possibilitaria que identificássemos o processo de inserção das alunas egressas, a partir de suas narrativas bem como questões referentes às dificuldades e descobertas encontradas no início da carreira docente.

Para as análises dos diários reflexivos estabelecemos como propõe André (1983), a “Análise de prosa”,

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. [...] Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo (ANDRÉ, 1983.p. 67).

Assim, para estabelecermos as categorias das análises dos diários decidimos por categorias *a posteriori*, já que nos pareceu não ser possível estabelecer as categorias até a leitura dos materiais produzidos, visto que se tratava de cinco diários narrados por cinco professores diferentes.

Ainda para André (1983, p.68), o pesquisador ao avançar no estudo pode ter “novas ideias, novas interações” e a partir da contextualização do estudo e dos pressupostos teóricos, os temas e categorias podem ser “[...] frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve” (ANDRÉ, 1983, p.67).

O processo de análise desenvolvido partiu do pressuposto de que o material dos diários nos apontaria o caminho para estabelecer as categorias. Foram realizadas leituras recorrentes dos diários e, baseado em Zabalza (2004), realizamos uma separação a partir de “pontos de vistas”.

Zabalza (2004) explica sua metodologia utilizada para as análises dos textos narrados nos diários o que corrobora com André (1983): “em primeiro lugar, se fez uma leitura exploratória de todo o texto” (ANDRÉ, 1983, p.58), assim também procedemos para compreender o conteúdo de cada diário, já que todos eles contam com a dimensão pessoal de quem escreve. “A seguir, uma segunda leitura, com anotações à margem e seleção de afirmações e dados relevantes do ponto de vista dos grandes campos temáticos a explorar.” (ZABALZA, 2004. p.58).

Neste momento da análise realizamos uma tabela com as falas das professoras e fomos identificando o conteúdo dos relatos nos diários.

Zabalza (2004), nos auxilia nessa questão, baseado em Elliot (1984) ao utilizar um esquema de campos para delimitar espaços, nesse momento ainda não ocorre a categorização, para o autor,

[...] tem a vantagem de que delimita espaços mais que categorias, e que, ao não especificar *a priori* os conteúdos desses campos, dá a oportunidade de incluir neles os aspectos diferenciais de cada diário (ZABALZA, 2004, p.58).

Para estes campos Zabalza (2004) leva em consideração três pontos de vistas ainda segundo Elliot (1984, p. 58). O primeiro, “[...] As pautas ou *patterns* idiossincráticos da aula” nesse ponto o professor trata da rotina da escola e da dinâmica geral da aula. Para o autor, o professor trata dos procedimentos que utiliza na sala de aula, bem como “repetições, estrutura dos papéis e modos de organização” (p.58). Assim este grande campo nos auxiliou em observar sobre formas que as professoras iam narrando seu modo de fazer em sala de aula.

O segundo ponto de vista proposto trata dos “dilemas que o professor apresenta” (ZABALZA, 2004, p.59), o autor explica que trata de “um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão” apresentado pelo professor que narra o diário (p.59).

Desta forma, dilema para Zabalza (2004) é tudo que representa reflexão do professor em relação ao que ocorre no ambiente escolar apresentado nos diários.

E o último ponto de vista citado ainda por Zabalza (2004) são “As tarefas realizadas em aula” neste caso o professor pode ou não especificar os procedimentos do trabalho desenvolvido na sala de aula, e para o autor “isso permite entrar em análises mais especializadas em relação às diversas estratégias de ensino que o professor realiza em cada uma das aprendizagens pretendidas” (p.59).

Segundo esses passos identificamos nas falas das professoras proposições significativas para a pesquisa que foram separadas em uma grande tabela de análise que orientaram as análises dos dados.

## 4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção das professoras egressas para a escrita dos diários se deu por alguns critérios: ser egressa da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos; ser professora ingressante na carreira docente, ter respondido o *survey*; e ter sido convocada no concurso de 2017 do Município de Guarulhos no último concurso realizado.

O recorte gênero nesta pesquisa não era determinante, mas não localizamos entre os respondentes do *survey* egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia, Unifesp- *campus*

Guarulhos, portanto temos apenas professoras (gênero feminino) na escrita dos diários.

A escolha destas professoras se deu, primeiro, pela proximidade, todas as professoras participantes iniciaram o curso de graduação em Pedagogia, na universidade, no ano de 2012, e em algum momento durante a graduação estudamos juntas. Conhecer as ingressantes facilitou a abordagem e a adesão a participação da pesquisa, mas consideramos que esse fato não teve grande relevância na escrita dos diários já que tratou da narração de práticas realizadas na sala de aula.

Em segundo, todas eram professoras iniciantes do ponto de vista que compreendemos para este trabalho, proposto por Mohn (2018), ou seja, não tinham experiência anterior como docente.

O critério de escolha relacionado a ter respondido ao *survey* foi um dos mais importantes, pois havia outras docentes egressas dispostas a participar da pesquisa, mas era necessário ter sido convocada e assumido o cargo de professor no último concurso do município de Guarulhos.

Desta forma, todas as professoras que escreveram os diários iniciaram o curso de Pedagogia no ano de 2012 no *campus* Guarulhos, passaram pela mesma experiência de formação e realizaram o concurso ainda enquanto estavam na graduação, já que o ano de formação previsto das professoras foi o ano de 2017 e o concurso foi realizado no ano de 2016.

Das cinco professoras participantes, três moram na cidade de Guarulhos, duas na cidade de São Paulo. Apenas uma é mãe. Todas trabalham apenas na rede de ensino de Guarulhos, e no momento da pesquisa duas professoras realizavam Mestrado em Educação na Unifesp- *campus* Guarulhos.

#### 4.3 PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS

Sobre a coleta dos diários optamos por uma orientação simples, as professoras deveriam escrevê-los durante um mês, de forma semanal, e com relatos que fizessem sentido para as professoras ingressantes, referente ao que definissem como significativo. Podendo ser sobre práticas ou acontecimentos relativos ao seu cotidiano escolar. Foram, ainda, orientadas sobre a importância de manter a constância do envio semanal durante um mês. Os diários foram coletados por via eletrônica. Assim, as professoras escolheram quando começariam as escritas devido às demandas de trabalho.

A escolha dos diários reflexivos parte do pressuposto que estes podem ser considerados como “documento pessoal” compreendido como “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 41), o que possibilitou-nos portanto, a visão de como os egressos expressam os acontecimentos na sua atividade docente, o que é significativo para eles nesse momento do início da carreira, e como está se dando sua adaptação na carreira.



Zabalza (2004, p.33), ao expor que as diferentes correntes das ciências sociais utilizam este recurso, aponta que para a Pedagogia “serve para explorar a dinâmica de situações específicas mediante a percepção e o relato que dela fazem seus protagonistas”, assim os diários utilizados nesta pesquisa aparecem desta forma como relato individual das egressas da Pedagogia- Unifesp- *campus* Guarulhos como expressão de ocorrências do dia a dia dentro da sala de aula.

Como em todo espaço teórico e metodológico da pesquisa qualitativa, o dilema fundamental que caracteriza o trabalho com documentos pessoais é a inter-relação entre o caso e a realidade geral. Esse dilema teórico e metodológico afeta todos aqueles processos de pesquisa em que a pretensão é conhecer o geral por meio do individual (caso da sociologia, por exemplo) o dilema é menos dramático quando, como acontece em nosso caso, o objeto de estudo é precisamente o individual, sem pretensões de generalização (ou com pretensão de chegar apenas a generalizações intermediárias, quer dizer, poder referir os achados a grupos próximos e homogêneos) (ZABALZA, 2004, p.34).

Assim, analisar a narrativa a partir dos diários das cinco egressas do curso de Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos, nos fez acreditar que são parte representativa do grupo de egressos formado nesta universidade e que também são representantes da categoria “professor iniciante”, já que não apresentavam experiência anterior como docentes efetivas em sala de aula.

Defendemos assim, o uso do documento pessoal na perspectiva que estabelece Cellard (2008),

[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito a operação de medida (CELLARD, 2008, p.295).

Dessa maneira, os diários na perspectiva do documento pessoal, não sofrem interferência do pesquisador de modo que as egressas construíram a sua escrita como compreendessem, e ainda, possibilitou que elegessem seus conteúdos.

Zabalza (2004, p.41) conceitua que o diário se torna “um espaço narrativo dos pensamentos dos professores” ou ainda, como bem expõe o autor,

[...] o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em sala de aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta (ZABALZA, 2004, p.41).

Para esta pesquisa também assumimos o uso do diário nessa perspectiva, de que o escrito representa a expressão do trabalho das egressas, na perspectiva do que elas acham importante relatar. Ainda sobre o diário ser um recurso para chegar ao pensamento do professor, Zabalza

(2004, p. 42) destaca quatro dimensões sobre suas potencialidades: a) o fato que se trata de um recurso que requer escrever; b) o fato de que se trata de um recurso que implica refletir; c) o fato de que se integre nele o expressivo e o referencial; d) o caráter puramente histórico e longitudinal da narração.

A dimensão do escrever para o autor, possibilita a síntese da ação do trabalho docente. O professor reestrutura o pensamento e realiza um processo de feedback, ou seja, “escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração.” (p.44). A escrita leva a narração e assim proporciona a segunda dimensão citada por Zabalza (2004).

A reflexão para o autor, é um dos componentes mais importantes dos diários, o professor “é capaz de se ver a si mesmo em perspectiva, em uma espécie de negociação em três faixas: eu narrador, eu narrado e realidade” (ZABALZA, 2004, p.45). Assim, a reflexão possibilita uma leitura da realidade para o professor de um outro lugar, lugar de quem narra sua prática e a observa a partir deste distanciamento.

Essa ideia de integrar o expressivo e o referencial citado por Zabalza (2004) é explicado pelo autor como a multidimensão do diário, pois o envolvimento pessoal do professor na escrita do próprio diário faz com que reflita dentro de suas crenças e conhecimentos e a partir disso selecione o que vai para o diário e o que não vai, “isso é na verdade o que torna o diário um documento pessoal” (p.45).

E o último aspecto destacado por Zabalza (2004), sobre o diário possibilitar o acesso ao que os professores consideram importante, a escrita tem um caráter puramente histórico e longitudinal, isso quer dizer, que os diários têm uma sequência lógica da escrita do professor, seu pensamento evolui (p. 46), é possível observar o transcorrer da ação na escrita do diário, bem como o recorte temporal em que ele ocorre, assim, considera Zabalza (2004, p. 46) que “esse aspecto o diferencia e lhe dá vantagens sobre o resto dos documentos pessoais que são pontuais”.

Por todos esses aspectos apontados sobre a potencialidade do uso do diário com os professores para acessar o que estes destacam como importante, optamos por utilizar os diários para que as professoras ingressantes apresentem suas percepções do que é ser uma ingressante em uma rede de ensino como a do município de Guarulhos, como egressas de um curso de Pedagogia em uma Universidade Federal.

## 5- ANALISANDO O PERCURSO DAS EGRESSAS

### 5.1 O CAMPO DA PESQUISA- O CURSO DE PEDAGOGIA NA ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS- EFLCH -UNIFESP CAMPUS GUARULHOS

Refletir sobre a formação de professores no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, no município de Guarulhos, implicou pensar meu próprio percurso já que como as participantes desta pesquisa me formei na graduação nesta Universidade. O curso teve sua implementação no ano de 2006, surge “em resposta à demanda de expansão das vagas públicas no ensino superior” (UNIFESP, 2010, p.6).

No ano de 2006 a Unifesp abre cursos de graduação no *campus* Guarulhos na área de Ciências Humanas, entre eles o de Pedagogia, que foi homologado pela Portaria nº 1235 de 19/12/2007<sup>2</sup>.

O curso tinha como proposta a formação discente em quatro anos e a estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia segue as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia CNE/CP n 5/2005 e CNE/CP1/2006, documentoretiradode:[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) , e o Projeto Político Institucional (PPI) para as graduações.

A proposta curricular do curso de pedagogia pretende contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades inerentes ao campo de atuação do pedagogo em estreita relação com os princípios filosóficos e metodológicos norteadores da formação desse profissional, [...] (UNIFESP, 2010, p.20)

Portanto, a estrutura curricular do curso, definida a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, visa integrar os saberes necessários para o desenvolvimento docente em diferentes aspectos. Ressaltamos aqui a importância de uma formação inicial voltada para a pluralidade dos saberes, compreendendo que a formação do professor necessita de diferentes conhecimentos, competências e habilidades como ressaltado no Projeto Político do Curso de Pedagogia.

Os alunos do curso de Pedagogia da Unifesp- *campus* Guarulhos passam por diferentes experiências que visam proporcionar uma formação integral,

[...] as disciplinas, as atividades, as práticas que integram o projeto curricular do curso foram escolhidas para proporcionar ao futuro pedagogo uma ampla formação humanística e técnico-pedagógica bem como variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano da graduação. Assim é oferecido um conjunto de disciplinas e atividades que visam subsidiar a reflexão dos alunos sobre a educação e a sociedade em diferentes espaços e tempos, mas em especial no contexto brasileiro contemporâneo (UNIFESP, 2010, p.20).

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/864955/pg-47-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2007?ref=previous\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/864955/pg-47-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2007?ref=previous_button)

As disciplinas, chamadas aqui de unidades curriculares, estabelecidas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estão organizadas em Unidades Curriculares obrigatórias, fixas da área, fixas de domínio conexo, eletivas, optativas, além de estágio curricular, monografia e atividades complementares.

As Unidades Curriculares pensadas desta maneira propõem assim,

atividades de aprendizagem em formatos variados para possibilitar aos discentes tanto vivências coletivas, como as que ocorrem de modo convencional nos horários normais de aulas, quanto vivências grupais de aprendizagem, que possibilitam ampliar o desenvolvimento de autonomia intelectual e a corresponsabilidade na aprendizagem (UNIFESP, 2010. P, 27).

Entre as atividades grupais voltadas para as atividades teórico-práticas, o curso tem as Unidades Curriculares Obrigatórias: Práticas Pedagógicas Programadas e Residência Pedagógica, nesses momentos de atividades os alunos são divididos em pequenos grupos e contam com a Preceptoria de Docentes do curso Pedagogia. Sobre Preceptor o Projeto Político do Curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos define,

Consideramos a prática do preceptorado como a orientação próxima e sistemática de um professor junto a um grupo reduzido de estudantes, atuando, para além do ensino e da experimentação, nas funções de desenvolvimento de qualidades que envolvem o aprendizado da co-responsabilidade, da autoria coletiva, da formação ética, da mediação de conflitos, enfim, do preparo para a autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos futuros pedagogos (UNIFESP, 2010, p. 27).

Esse tipo de organização é considerado “parte importante do currículo” (UNIFESP, 2010. P.29), pela pluralidade dos saberes proporcionados com momentos de aprofundamento e diversificação em estudos orientados pelos preceptores. Sobre as Práticas Pedagógicas Programadas,

Essa unidade curricular se caracteriza como espaço de **diversificação e aprofundamento de estudos**, e se propõe viabilizar o contato dos estudantes com experiências educativas- especialmente as não- escolares- por meio de pesquisa em campo, vivências exploratórias e de intervenção na comunidade. Durante quatro semestre os estudantes desenvolvem trabalhos orientados por um **preceptor** que os acompanha nas ações propostas (UNIFESP, 2010, p. 27).

Assim, acreditamos que a organização do currículo pensado desta forma busca proporcionar uma formação do Pedagogo plural e integrada. Cabe ressaltar a importância que os futuros professores passem por momentos diferenciados na formação inicial. Garcia (1999, p.29), citando Villar Ângulo, (1988e, 1992<sup>a</sup>), defende a ideia de que a formação de professores “deve ter em conta

a reflexão epistemológica da prática”, possibilitando na formação um currículo integrador que possibilite o movimento de reflexão-ação, ação-reflexão tão necessário para a ação docente.

Do ponto de vista metodológico o currículo utiliza como estratégia de organização e execução um duplo movimento: o desenvolvimento da aprendizagem coletiva na classe sob a orientação de um docente e o desenvolvimento da aprendizagem de pequenos grupos, orientados por vários professores e em cenários múltiplos de aprendizagem (UNIFESP 2010, p, 27).

Outra atividade importante desenvolvida no currículo do curso de Pedagogia da Unifesp- *campus* Guarulhos trata do Programa de Residência Pedagógica (PRP), por ser considerada como uma prática diferenciada de estágio para os alunos. Poliadian (2014); Moretti (2011); Giglio e Lugli (2013), acreditam no impacto positivo no desenvolvimento profissional dos egressos do curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos. Para esta pesquisa nos detivemos no PRP mais tempo, pois trata da aproximação do discente da Unifesp- *campus* Guarulhos com a rede de ensino municipal de Guarulhos.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos, estabelece que os estágios se dão “no formato de Residência Pedagógica, baseada na vivência sistemática e temporária de um grupo de residentes em diferentes espaços da escola pública”. (UNIFESP, 2018. p.122),

O PRP tem como princípio a “prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico” (UNIFESP, 2010. P 54), isso implica dizer que durante o curso a prática terá um papel de interconexão com os conteúdos das disciplinas, sendo assim, desenvolvida ao longo de todo o curso, diminuindo a ideia hegemônica de um saber teórico acima de um saber da prática, cujo o primeiro é construído na universidade e o segundo desenvolvido na escola a partir dos estágios, ideia essa construída ao longo dos anos no campo de formação docente.

A Residência ocorre em escolas pré-determinadas em que a Unifesp- *campus* Guarulhos mantém parceria com a unidade escolar e ainda com a rede de ensino do município de Guarulhos. Através de cooperação mútua oferece formações continuadas para os professores da rede. Sobre o acordo de Cooperação Mútua Poladian (2014) explica,

O acordo de cooperação mútua entre a UNIFESP e a secretaria da Educação, datado de 23/6/2009, regulamenta a parceria entre as escolas participantes e a universidade, especialmente no que diz respeito às atribuições de cada uma das partes que compõem o acordo. Neste documento está prevista a gestão compartilhada do PRP entre os docentes da escola, da universidade e os próprios residentes. (POLADIAN, 2014, p.71)

Manter um acordo direto com a secretaria de ensino garante estabilidade ao Programa de Residência, além de possibilitar uma maior parceria entre as escolas e a universidade. Possibilita

ainda uma relação de confiança e solidez nas relações entre o aluno residente e o professor da rede, compreendido pelos preceptores como coformadores dos alunos da Unifesp- *campus* Guarulhos.

Os alunos da graduação passam por um período de imersão dentro de escolas da rede municipal de Guarulhos, essa ideia aproxima-se da residência médica, (UNIFESP, 2018) mas, diferente desta, que ocorre ao fim da graduação, ela tem início durante o curso de graduação dos alunos, assim, a imersão do estudante acontece da seguinte forma:

As UCs de Residência Pedagógica funcionam nas escolas em todos os dias da semana (dias letivos das escolas); no caso da RP em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, envolve os horários que abarcam o tempo do professor na sala de aula e o horário de trabalho pedagógico- H. A. (hora atividade) nas escolas municipais- e correspondem à jornada dos professores nos turnos de funcionamento das escolas, totalizando 5 (cinco) horas diárias durante um mês na RP Educação Infantil e Fundamental. Na educação de Jovens e Adultos a permanência diária é de quatro horas por uma quinzena. Na RP Gestão, realizada junto aos gestores escolares (diretor da escola, vice-diretor, coordenadores pedagógicos), os horários são flexíveis, podendo durar entre 3 a 4 horas diárias por uma quinzena (UNIFESP, 2010, p. 33).

A imersão diminui o “isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para formação docente” (POLADIAN, 2014, p. 72), além disso, favorece um conhecimento dos mecanismos de funcionamento da rede de ensino, propicia uma formação em contexto de trabalho e diminui as expectativas entre a formação e o início da carreira docente.

Outro diferencial deste Programa é que cada grupo de alunos residentes (alunos estagiários) está ligado a um preceptor da própria universidade, um Professor Doutor da UNIFESP responsável por mediar a vivência prática que os alunos têm na escola pública. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia assim estabelece,

Os preceptores, presentes na escola, participam de alguns momentos de formação continuada, criando oportunidades de diálogo sobre questões importantes para os professores, oferecem apoio aos debates e contribuem identificando demandas de formação que oportunamente poderão ser atendidas pela universidade por meio de ações de extensão, oficinas, eventos e acolhida dos professores e gestores nos nossos cursos, na qualidade de alunos especiais (UNIFESP, 2018. p.22).

Durante o PRP os alunos são orientados por este preceptor e podem articular, com a ajuda do professor da Universidade, os saberes necessários para sua formação docente.

Zeichner (2010) demonstra em seu estudo, a importância de uma maior conexão entre os supervisores dos estágios, os estagiários e o conhecimento da escola em que os alunos serão inseridos. Ao citar estudos realizados por Darling- Hammond, (2006); Tatto, (1996), nos

Estados Unidos, explica que o estágio realizado de forma articulada com a escola e a universidade são mais eficazes para a compreensão da docência do que outras formas de estágios usualmente praticados.

Dois dos mais aprofundados estudos nacionais sobre a formação de professores nos Estados Unidos mostraram que experiências de campo cuidadosamente construídas – que sejam coordenadas com os cursos acadêmicos – são mais influentes e efetivas no apoio à docência do que experiências de campo não orientadas e desconectadas, as quais têm sido historicamente dominantes na formação de professores norte-americanos (ZEICHNER, 2010. p. 484).

Desta forma, o Programa de Residência Pedagógica, que estabelece o modelo de estágio praticado na Unifesp, se aproxima do que os especialistas chamam de um estágio voltado para o desenvolvimento profissional docente e com características próximas ao que propõem como um momento importante para aprendizagem do futuro professor, propiciando aos alunos momentos de reflexão dentro do ambiente escolar e ainda com o auxílio do professor da sala de aula da rede municipal de ensino, no papel de professor experiente.

Os estudos sobre formação inicial voltada para o desenvolvimento profissional docente nos apontam a importância de ser contextualizada na escola.

A formação da Unifesp- *campus* Guarulhos assume este compromisso público, em manter relações através de contratos firmados bilaterais de cooperação para a formação dos residentes com a escola pública e de forma sistemática, o que nos dá indício de que esse posicionamento pode ser considerado uma intenção de propiciar o desenvolvimento docente dos seus egressos. Diante do exposto podemos afirmar que as egressas do curso de Pedagogia participantes desta pesquisa passaram por uma formação diferenciada, centrada na realidade da escola pública, favorecendo assim uma aproximação dos egressos com o *lôcus* de trabalho do professor, possibilitando assim, o desenvolvimento profissional desde o início da carreira docente.

## 5.2 PERFIL DAS PROFESSORAS INGRESSANTES NA REDE DE GUARULHOS.

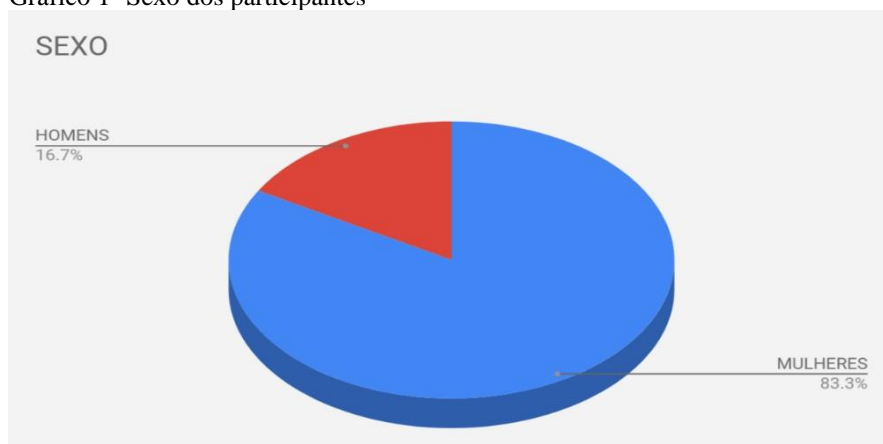
Para a análise dos dados obtidos neste trabalho realizamos dois exercícios distintos, o primeiro se referiu à análise do questionário *on-line survey* o segundo tratou de coleta dos diários reflexivos.

Em relação ao *survey*, com os dados obtidos a partir das vinte e quatro (24) respostas entre sessenta e oito (68) questionários enviados, sendo sessenta e três (63) válidos, elaboramos uma tabulação por meio de gráficos para que, de forma mais clara, pudéssemos visualizar a caracterização do perfil do professor ingressante na rede de Guarulhos.

Sobre a caracterização dos professores participantes do *survey* observamos nos

gráficos a seguir:

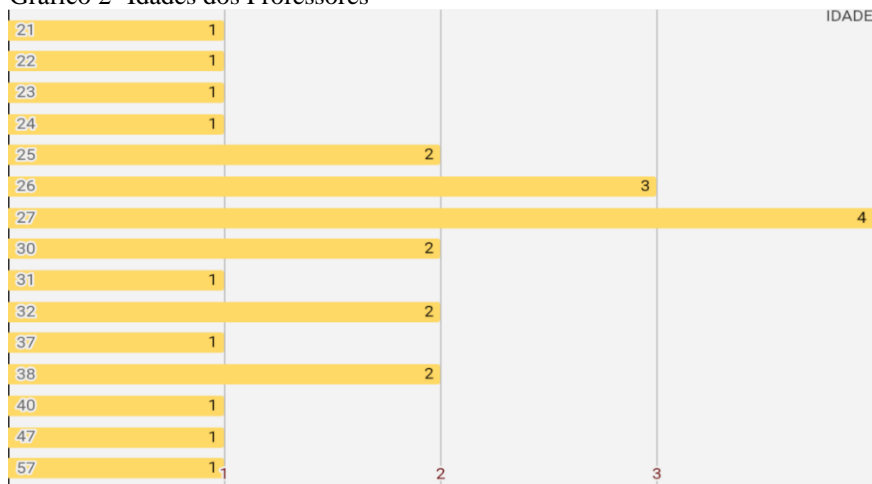
Gráfico 1- Sexo dos participantes



Fonte: Próprio autor.

Dos 24 professores respondentes quatro professores são do sexo masculino e 20 são do sexo feminino, conforme gráfico 1. As idades são variadas e apresentadas no gráfico 2.

Gráfico 2- Idades dos Professores



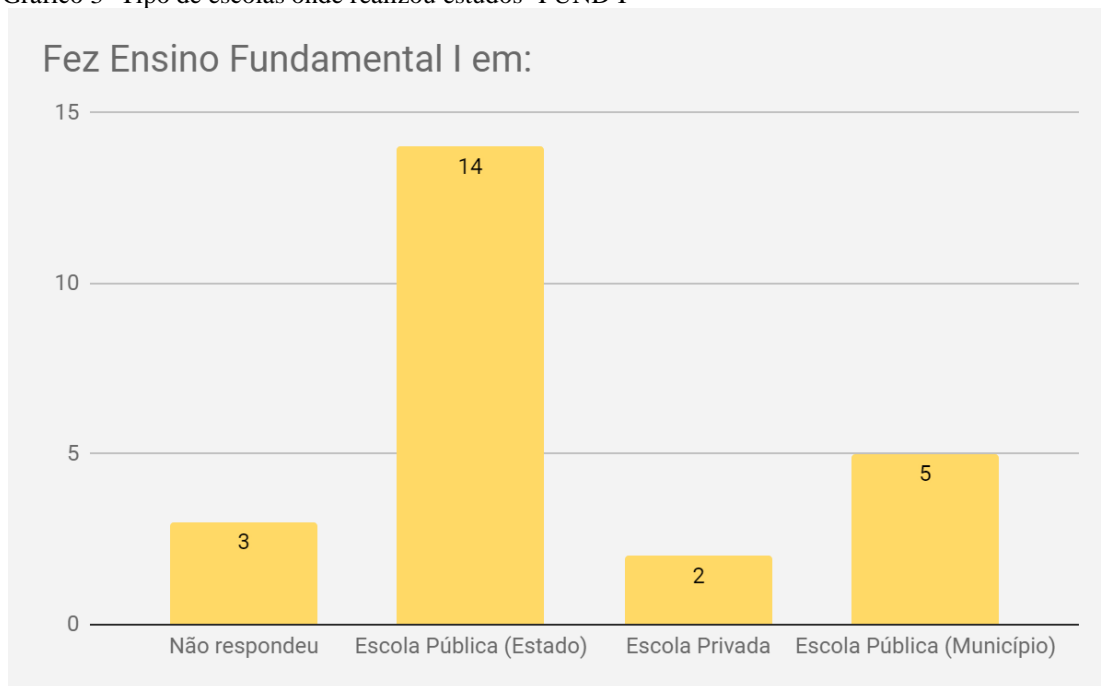
Fonte: Próprio autor.

O gráfico aponta idades variadas e uma concentração das idades entre 25 e 38 anos dos professores convocados no concurso do município de Guarulhos 2017. Chama-nos a atenção o ingresso de candidatos com 47 anos e 57, por apresentarem idade que consideramos que já houve um percurso dentro do mundo do trabalho, o que não necessariamente indica que este seja iniciante na carreira apesar de ser ingressante no concurso.

Nos gráficos 3, 4 e 5 indicamos o percurso de escolarização destes professores.

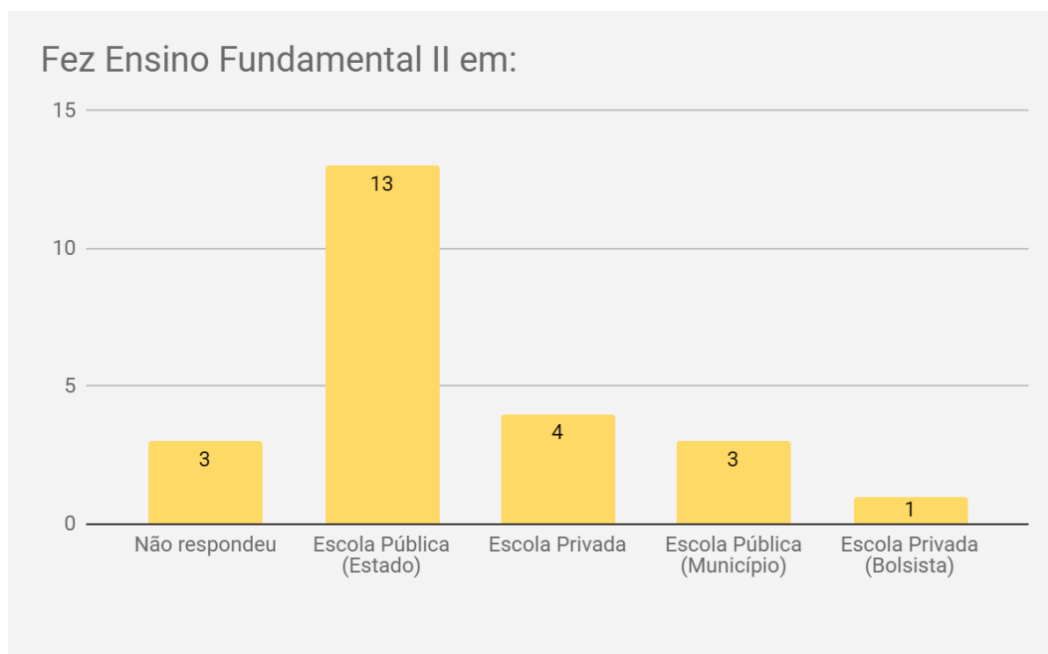


Gráfico 3- Tipo de escolas onde realizou estudos- FUND I



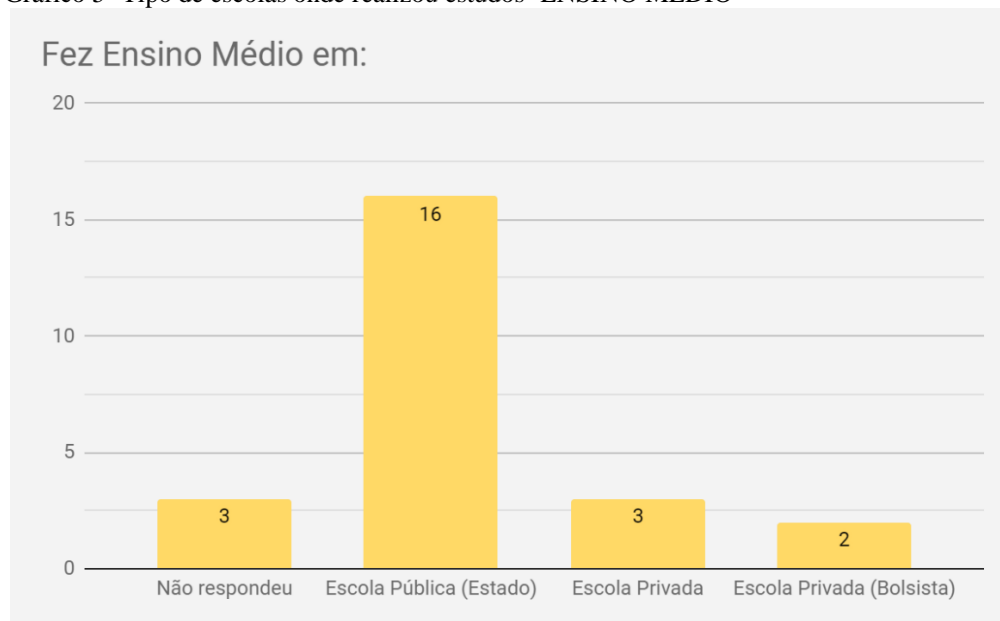
Fonte: Próprio autor.

Gráfico 4- Tipo de escolas onde realizou estudos- FUND II



Fonte: Próprio autor

Gráfico 5- Tipo de escolas onde realizou estudos- ENSINO MÉDIO

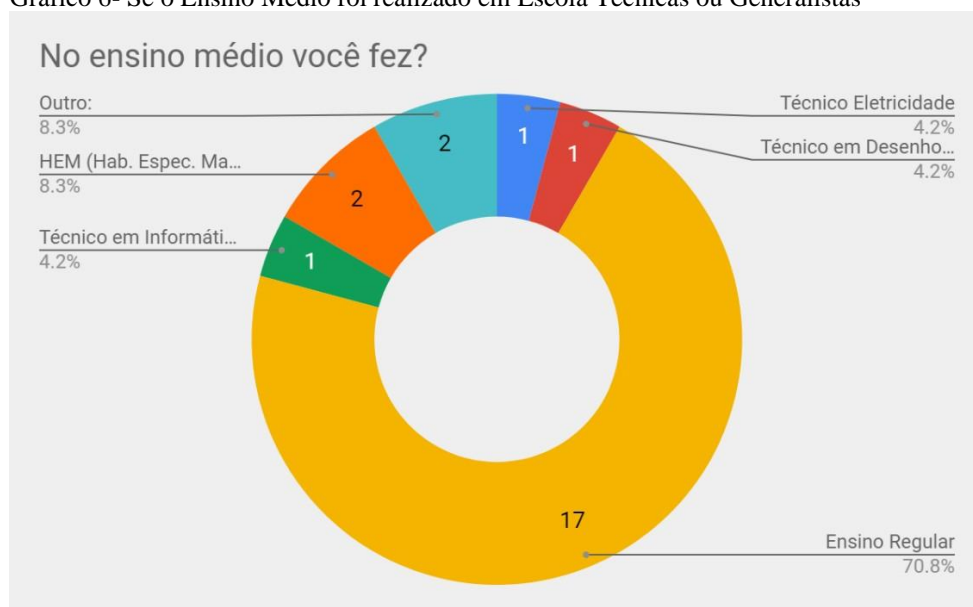


Fonte: Próprio autor.

Os gráficos 3, 4 e 5 apresentam o percurso da escolarização dos professores na educação básica - ensino fundamental e médio indicando que a grande maioria dos professores participantes do *survey* realizaram seus estudos na rede pública desde o início da sua escolarização. Três professores não responderam a nenhuma questão referente a escolarização. No gráfico 4, referente a etapa Fundamental II temos o número de 16 professores estudando em escolas públicas, no entanto alguns em escolas privadas com bolsa. No gráfico 5, sobre o Ensino Médio observamos que o número de estudantes de escola pública se manteve e que todos estes são encaminhados para escolas da rede estadual já que o município não dispõe desta modalidade de ensino. A alteração se dá no número de alunos bolsistas na escola privada, no ensino fundamental II temos um aluno e no Ensino médio observamos dois.

Questionamos também durante o *survey* se os professores realizaram os estudos do ensino médio em escolas consideradas generalistas ou realizaram cursos técnicos, a resposta observamos no gráfico 6.

Gráfico 6- Se o Ensino Médio foi realizado em Escola Técnicas ou Generalistas



Fonte: Próprio autor.

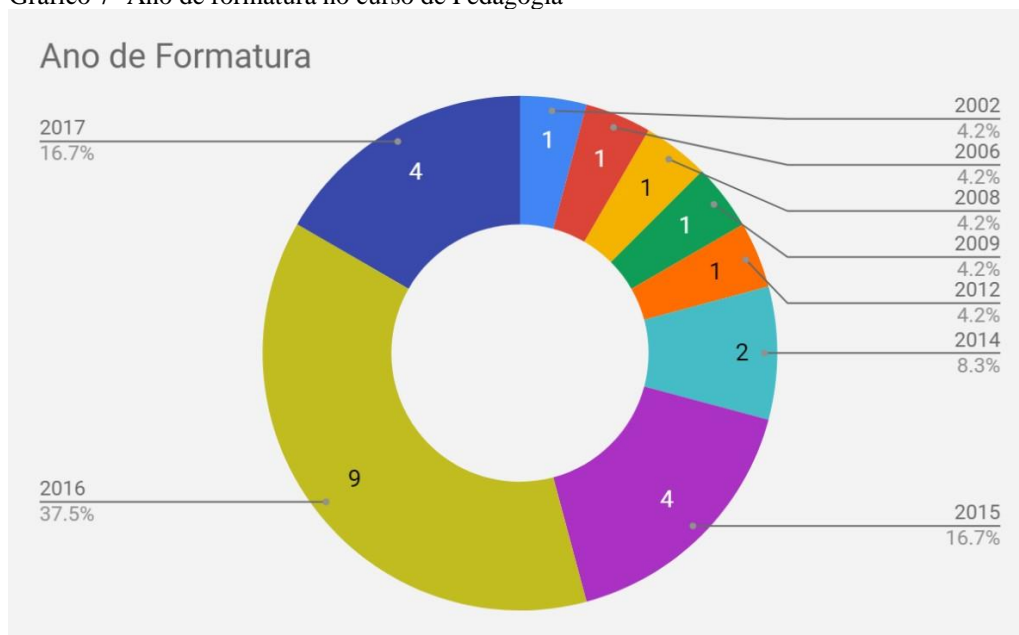
Os professores que responderam a categoria OUTROS, explicaram que se tratava de EJA, o que nos faz crer que retornaram aos estudos depois da idade considerada regular.

Observamos que 20 professores respondentes realizaram estudos no ensino médio regulares e técnicos (desenho, informática e eletricidade) e apenas 02 professores realizaram estudos para o magistério, o que nos sugere que os primeiros sujeitos não tinham o magistério como opção inicial de carreira.

Sobre a formação universitária, questionamos se estes professores respondentes tinham formação superior em Pedagogia e alcançamos um total de 100% dos professores, ou seja, os vinte e quatro professores realizaram o curso universitário.

Sobre há quantos anos os professores concluíram o curso de Pedagogia o gráfico 7 apresenta os seguintes dados:

Gráfico 7- Ano de formatura no curso de Pedagogia



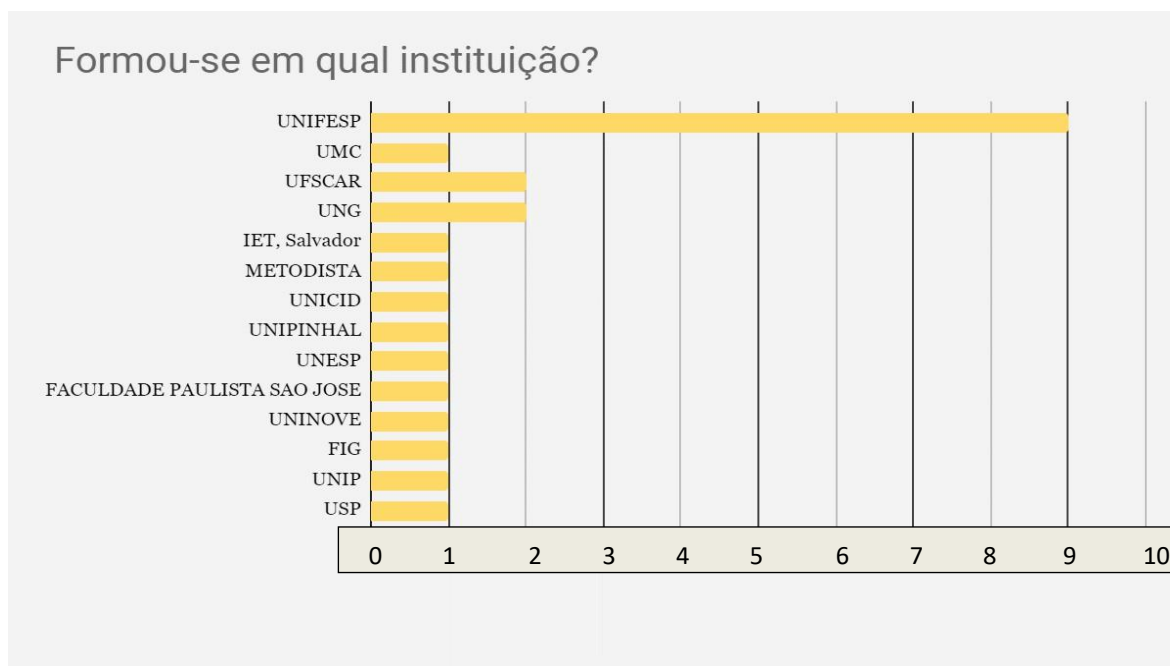
Fonte: Próprio autor.

Considerando que o concurso que trata este trabalho foi realizado no ano de 2017 podemos observar que dentre os vinte e quatro professores, dezessete poderiam ser considerados recém-formados no curso superior já que o edital foi publicado em agosto do ano de 2016. Assim, 70.9% entre os professores convocados haviam se formado entre os anos de 2015 e 2017.

Também nos chama a atenção o fato de haver professor formado no ano de 2002 prestando concurso e ao cruzarmos as informações do gráfico 2, referente a idade, nos possibilita a reflexão sobre idade cronológica (47, 57 anos) e tempo de formado no magistério (15 anos) no curso de Pedagogia.

Sobre as instituições em que os professores concluíram o curso de pedagogia obtivemos as respostas do gráfico 8:

Gráfico 8- Instituições que se formaram no Ensino Superior



Fonte: Próprio autor.

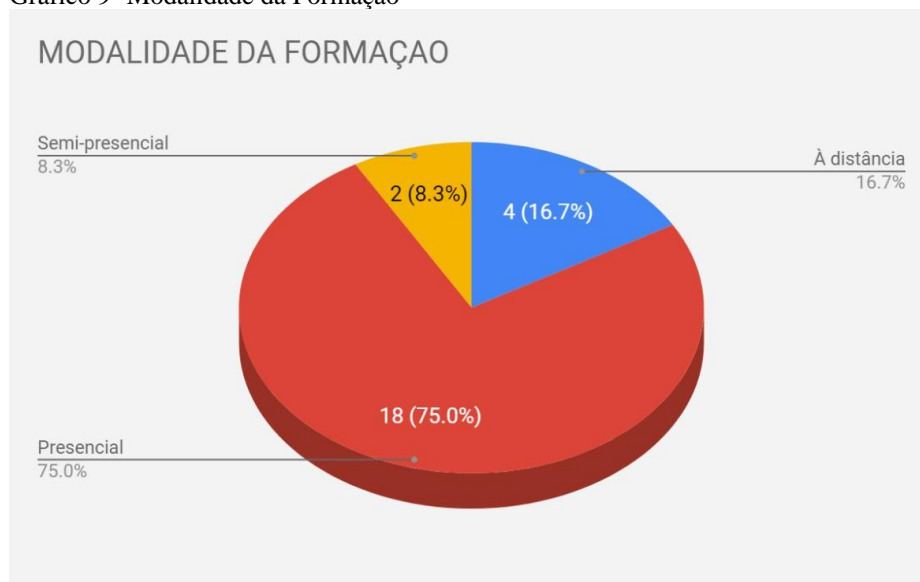
O gráfico demonstra que a maioria dos professores participantes desta pesquisa, catorze (14), se formaram em Universidades Públicas – UFSCAR, UNIFESP, UNESP e USP, sendo que desse total nove (9) são egressos da UNIFESP. Os dados demonstrados corroboram com pesquisa da Unesco (2004) sobre o perfil do professor brasileiro,

A formação inicial de praticamente metade dos professores brasileiros foi obtida em instituições públicas de ensino (50,2%) e, portanto, gratuitas. A Tabela 29 apresenta dados sobre a crescente participação de instituições públicas de ensino ao longo da carreira dos docentes, computando-se desde o local onde obtiveram sua titulação até onde iniciaram sua prática docente e, por fim, onde trabalham atualmente. De cada dez docentes, sete começaram sua carreira em uma instituição pública e, atualmente, cerca de oito trabalham nesse tipo de escola. (UNESCO, 2004. p.76)

Também nesta pesquisa observamos que os professores em sua maioria têm o percurso de estudos na educação pública e, também retornam para dar aula em escolas da rede pública.

Sobre a modalidade da formação se presencial, semi- presencial ou a distância, bem como o tempo de formação em que estes professores realizaram o curso de Pedagogia temos,

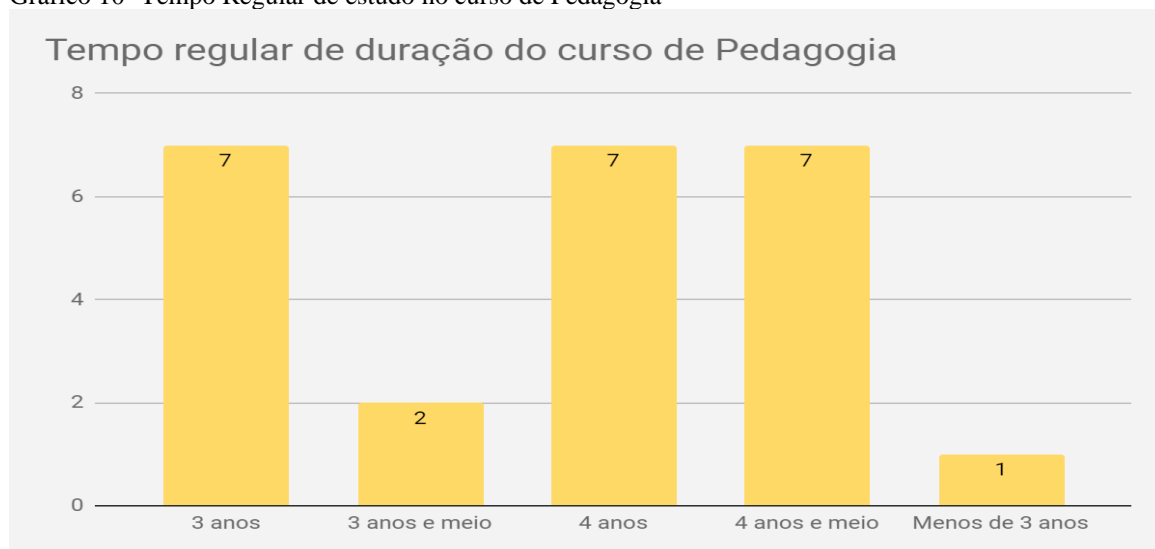
Gráfico 9- Modalidade da Formação



Fonte: Próprio autor.

Referente ao gráfico 9 observamos que a maioria dos professores nesta pesquisa realizou a formação em curso presencial (18), mas nos chama a atenção que 25% (6) dos professores realizaram seus cursos na modalidade semi-presencial e à distância. Os dados abrem a possibilidade de análise sobre a qualidade dos cursos de formação inicial, realizados pelos professores ingressantes no concurso, mas que não será aprofundada, pois não trata do objeto desta pesquisa.

Gráfico 10- Tempo Regular de estudo no curso de Pedagogia



Fonte: Próprio autor.

O tempo de formação representado no gráfico 10, demonstra que apenas um professor realizou a formação em menos de 03 anos, o que pode sugerir que tenha feito algum tipo de formação pedagógica para profissional já graduado em outra área. Todos os outros professores, vinte e três (23) respondentes informam que a formação durou entre 03 e 04 anos e meio.

Outro dado desvelado no questionário que nos chama a atenção é que 58%, (14 professores) tiveram em sua formação a carga mínima de 3.200h (8 semestres ou 4 anos), estabelecida na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>3</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Ao cruzarmos os dados modalidade de formação (gráfico 9) com o tempo de formação (gráfico 10) observamos que seis (06) professores informaram terem realizados estudos de forma semi-presencial ou a distância e sete (07) professores informaram terem feito cursos em 03 anos. Estes dados sugerem que um desses professores realizou a formação presencial com 03 anos de duração, o que contraria o estabelecido nas Diretrizes Curriculares.

Desta forma, o perfil dos professores se destaca em sua maioria por um quadro feminino, com idade média no ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 1995), todos com formação em nível superior e grande parte destes com estudos na modalidade presencial (18), com 58% (14 professores) advindo de Universidades Públicas e com o mesmo índice (58%) uma formação com duração de pelo menos 8 semestres (4 anos).

A partir desses dados desvelados foi possível chegar ao professor egresso iniciante da Unifesp- *campus* Guarulhos. Localizamos, inicialmente, nove professoras egressas respondentes, e definimos pela proximidade e disponibilidade de participar nesta pesquisa realizar entrevistas com cinco delas.

### 5.3 ANÁLISE DOS DIÁRIOS

A finalidade desse trabalho foi investigar o percurso de professores, egressos da Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia de Letras e Ciências Humanas, Campus Guarulhos, do curso de Pedagogia que estão no início da carreira docente, para tanto utilizamos os diários reflexivos para alcançar o que era significativo no percurso para esses professores.

Para as análises desse segundo conjunto de dados, como já explicado anteriormente, realizamos uma leitura inicial e fomos aproximando os relatos por similaridade entre as falas tendo como base o referencial teórico. Após essa reorganização dos dados chegamos a duas grandes

---

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

categorias de análise *Obstáculos e Conquistas*. Na categoria *Obstáculo* encontramos as subcategorias: *Relação com os alunos*; *Ideal e Possível*; *Cotidiano Escolar* e *Insegurança*. Na categoria *Conquistas* assim foram identificadas: *Relação com os alunos*; *Qualidade da formação na graduação*; *Relação com os pares*; *Sentido da escola partindo da graduação*.

Trabalhar com essas duas categorias parte do que propõe Huberman (1995, p.39), sobre ser o início da carreira docente caracterizado por dois estágios “sobrevivência” e “descoberta”.

O primeiro demonstrado por conflitos entre o ideal e a realidade, e a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p.39). Os diários apresentam falas relacionadas a este estágio “sobrevivência” ao que Huberman (1995) trata como dilema, para este trabalho usaremos o termo *OBSTÁCULO*.

A escolha pela palavra obstáculo não é neutra, para definirmos buscamos ajuda no dicionário Michaelis (2008, p.615), “Obstáculo- Embaraço, impedimento. Barreira”.

Portanto, escolhemos o termo obstáculo porque os diários nos apontam que as egressas compreendem os dilemas como barreiras que podem atrapalhar o seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, sabem que é transponível, a boa formação que tiveram possibilitará passar os obstáculos e isso as tranquiliza. A declaração da professora Jurema ratifica essa ideia: “Dentro da nossa função de garantir a aprendizagem, desenvolvimento e ludicidade. Tem sido difícil. Cheio de entraves e dificuldades. Mas tem sido **possível** também.” (PROFESSORA JUREMA, 2018).

A definição da segunda categoria, *CONQUISTA* se dá porque a fala das professoras nos mostram, a partir das reflexões nos diários, que elas compreendem que têm muitos ganhos dentro do início da carreira docente.

Para a análise dessa categoria levamos em consideração as ideias de autores como: Huberman (1995), Corsi (2005), Zabalza (2004), Nono; Mizukami (2006), Day (1999), Gariglio (2016), Freire (2011), (2016), Curado Silva (2017); Imbernón (2011) e Tardif (2005).

Identificamos as cinco professoras egressas com nomes fictícios como forma de preservar suas identidades: Alda, Amália, Jurema, Uda e Vanda.



## 5.4 OBSTÁCULOS

### 5.4.1. *OBSTÁCULOS* - RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Iniciamos a análise pela categoria *Relação com os alunos*. No conjunto das cinco professoras respondentes quatro apresentaram em suas falas questões voltadas para a relação com os alunos compreendidas como obstáculos.

Em relação aos obstáculos duas professoras apontam questões de indisciplina, o lidar com os alunos, a gestão da sala de aula (mediação de conflito) e questões da prática pedagógica.

Corsi (2005) afirma, em seu estudo baseado em Veeman (1988), que a questão da disciplina aparece em primeiro lugar como obstáculo no início da carreira docente, os professores demonstram dificuldades em lidar. Mas, esclarece Corsi (2005),

[...] que nem todos os professores têm esse problema com relação à disciplina, mas uma grande parcela é afetada por ele. Também que a disciplina é um conceito ambíguo, pois pode ter significados diferentes para cada professor, ou seja, o comportamento inadequado considerado por um professor pode ser entendido de maneira diferente por outro (CORSI, 2005, p.07).

Ao analisarmos a fala da Professora Amália, esta aponta sobre a natureza da indisciplina, a quebra da rotina dos alunos, com trocas constantes de professoras e ainda uma reflexão sobre como a história de vida de seus alunos interfere nas ações na sala de aula,

As crianças se escondiam dentro dos armários, fugiam para o parque, eram agressivas entre elas. Eu chegava em casa destruída. Com a sensação de que era um fracasso de professora. Nós sempre entendemos o “aluno problema” como a vítima da história (e realmente é), mas não somos preparados psicologicamente para lidar com ele. Pude conhecer a história de vida dos meus alunos com comportamento “inapropriado” e entendi a raiz do problema. Foi trabalhoso criar laços, desconstruir medos, estabelecer uma rotina. Mas aos poucos as coisas foram se encaixando e com a ajuda do grupo consegui criar combinados com a turma que me auxiliaram muito no andamento da aula (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

A reflexão da professora Amália chama a atenção para a indisciplina como um agravante na relação com os alunos, muitos professores relatam esse fator como obstáculo no início da carreira docente.

A professora Uda aponta a questão da indisciplina como sendo mais um dos obstáculos para desenvolver o seu trabalho junto aos alunos, mas também aponta para a agressividade apresentada pelos pais ao discutir com eles sobre a indisciplina,

[...] além da indisciplina que acaba prejudicando ainda mais esses alunos. Os pais não me parecem muito participativos e quando relato sobre a indisciplina de algum aluno o pai reage de forma

agressiva com os filhos. (PROFESSORA UDA, 2018)

Ainda sobre a categoria *Obstáculo na relação com os alunos*, a professora Uda também relata outros fatores que considera: repetição de conteúdo já dado e dificuldades de aprendizagem dos alunos,

Estou com muita dificuldade com essa turma porque algumas atividades previstas no planejamento já foram dadas, acabo repetindo algumas coisas, me falaram que a sala tinha muita dificuldade de aprendizagem, mas não imaginava que seria tanto assim. (PROFESSORA UDA, 2018)

Para a professora a dificuldade é multifatorial. Huberman (1995, p.39), trata da complexidade da situação profissional como um fator do estágio da sobrevivência no início da carreira docente, nele o professor precisa lidar com diferentes questões “a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos” (p.39). Todos esses fatores elencados pela professora apontam a polissemia das dificuldades encontradas na sua relação com os alunos.

A professora Alda, ainda na subcategoria *relação com os alunos*, trata, em seu relato, da dificuldade de fazer os alunos participarem de uma atividade proposta por ela apesar do seu esforço em trabalhar com eles didaticamente o conteúdo proposto,

[...] Dessa forma, trabalhei com os alunos em duas semanas para a estruturação do questionário e para realizarem as entrevistas. Mesmo com a animação de todos em realizarem a atividade, cerca de 50% da sala entregaram os roteiros. (PROFESSORA ALDA, 2018)

A professora não aprofunda no seu relato como se dá essa dificuldade de fazer a turma aderir a atividade, mas aparece no seu diário como uma reflexão do trabalho realizado e que alcançou metade da classe. Podemos considerar pelo relato da professora Alda, o distanciamento entre o idealizado por ela e o efetivamente produzido pelos alunos. O que apontamos aqui como sendo obstáculo.

O último relato nessa categoria *Relação com os alunos* é o da professora Vanda. Ela trata do desgaste de mediar conflitos diariamente entre seus alunos e compreende que ao fazer tal tarefa deve fazer de forma refletida para não ter prejuízos no lidar com as famílias.

É importante conversar com todos da sala sobre conflitos de convivência, mas percebo que é desgastante lidar com esses casos diariamente. Por um lado, se a professora não resolve o conflito no momento em que ele surgiu, a criança se sente frustrada e não interage mais durante o dia. E por outro lado, é necessário medir palavras nesses momentos, para que a criança não chegue em casa distorcendo fatos para seus familiares. (PROFESSORA VANDA, 2018).

Apoiando-nos em Huberman (1995, p.39), compreendemos a fala dessa professora em

relação ao “tatear constante” do início da carreira docente. Ao relatar que diariamente precisa mediar estes conflitos reflete sobre a forma como deve falar com os alunos. Ao utilizar-se da estratégia da reflexão inferimos que apesar de considerar um obstáculo ela busca diferentes formas de resolvê-lo.

Os relatos apresentados nesta subseção corroboram com o apresentado no referencial teórico, o professor iniciante indica em alguma medida obstáculos com relação ao lidar com os alunos. A forma como elas compreende a relação com os alunos na perspectiva dos obstáculos depende de múltiplos fatores relacionados a carreira docente, entre os citados: fazer os alunos aderirem as atividades propostas, o trabalho com conteúdo repetido já trabalhado com a professora anterior, a natureza da indisciplina.

O que podemos inferir é que as egressas mesmo compreendendo essas dificuldades não depositam nos alunos os problemas, há um processo de reflexão que aponta uma perspectiva de superação dos obstáculos pelo processo de “[...] meta-análise , requerendo a postura de distanciamento e autocrítica implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva” (ROLDÃO, 2007, p 181). Assim reflexionam e compreendem os multifatores das situações de ensino.

Concordamos com Nono; Mizukami (2006, p.03) sobre a necessidade de “[...] reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.”. Assim, as professoras ao lidarem com as condições materiais de trabalho e com os alunos, refletem sobre suas práticas e buscam soluções para a resolução destes obstáculos.

#### 5.4.2 OBSTÁCULOS - IDEAL E POSSÍVEL

Como já afirmado anteriormente compreendemos a fase do início da carreira docente entremeada por diferentes obstáculos, nesta subseção discutiremos sobre o *Ideal e o Possível*.

Nono; Mizukami (2006, p.02) explicam que entre os aspectos do choque da realidade temos, “o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula”. Para esta análise admitimos a questão dialética entre o que o professor idealizou a partir de suas experiências anteriores ao trabalho docente e o que ele identifica como possível dentro da prática docente.

As cinco professoras egressas participantes desse estudo apresentam falas nesse sentido. As falas versaram sobre diferentes temáticas: Idealização sobre a formação inicial *versus* realidade escolar; Idealização das condições de trabalho x realidade encontrada na escola e a Idealização sobre formação permanente *versus* formação oferecida na rede.

A professora Alda e professora Uda expõem sobre o que aprenderem em sua formação inicial

e a realidade da sala de aula, demonstram um distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar. Ao refletir sobre falas das duas professoras observamos que a concepção do fazer - docente aprendida durante a graduação entra em choque com a limitação do fazer - escolar.

Foi nesse momento que um balde d'água caiu sobre mim. A idealização dos teóricos e pesquisadores sobre a atuação em sala de aula, a minha representação sobre o que seria o aluno e uma turma entrou em colapso (PROFESSORA ALDA, 2018).

[...] Não sabem multiplicar se não estiverem com a tabuada ao lado, só ficam em silêncio se tiverem lição para copiarem da lousa. Completamente condicionados. Quando tento passar algo mais lúdico, jogos ou brincadeiras visando a aprendizagem a situação foge ao controle, eles não estão habituados a outros métodos de ensino e tentar fazer isso agora, no final do ano, é impossível. Fico muito triste pois minha contribuição neste momento é praticamente nula, e também por saber que seguirão nessa mesma linha, a do ensino tradicionalista, que não se preocupa com a formação do cidadão crítico, ou que talvez não esteja preparada para a formação deste cidadão (PROFESSORA UDA, 2018).

Podemos notar neste trecho que as professoras demonstram sentimento de frustração e tristeza ao lidar com essa questão dialética entre o esperado e o possível. Day (1999) nos auxilia nessa questão sobre a dialética do ideal e do possível,

Os primeiros anos de ensino têm sido descritos como um esforço em dois sentidos em que os professores tentam criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto que, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola (DAY, 1999, p.102).

Assim, esse momento de “distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1995, p. 39) são identificados nas falas das professoras egressas da Unifesp.

A professora Amália expõe sobre a expectativa das outras professoras da escola em relação a formação inicial do professor,

Ouçõ nos corredores da escola que a pedagogia de hoje em dia não ensina as pessoas a serem professores. Segundo alguns ficamos filosofando acerca de teóricos da educação, porém não adquirimos a prática que o antigo magistério propiciava aos seus formandos. E nos sentimos um pouco mais inferiores, mesmo tendo plena consciência da qualidade de nossa formação (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

Sobre a fala da professora Amália podemos observar a pressão externa que percebe no ambiente escolar sobre a falta de experiência dos egressos do curso de Pedagogia, mesmo afirmando que sabe da qualidade da sua formação sente-se um pouco inferior por não ter a prática “do curso do magistério”.

Day (1999) orienta sobre uma “crise, por que é provável que exista uma discrepância entre as aspirações do indivíduo e a cultura da instituição” (p.102).

A seguinte fala da professora Jurema, expõe um distanciamento da idealização das condições de trabalho x realidade encontrada na escola,

[...] na escola onde eu trabalho, a sala que eu havia escolhido foi fechada e eu fiquei com um estágio I. Naquele momento, aquele acontecimento me deixou muito frustrada porque eu realmente não queria trabalhar com a Educação Infantil. Mesmo assim, me esforcei para seguir meu trabalho da melhor maneira possível.

Me desestabilizou muito a mudança da sala pouquíssimos dias antes do início do ano letivo. Porque eu tinha me preparado – inclusive materiais – para uma turma do primeiro ano. E, de repente, eu fiquei sabendo que tinha que trabalhar com o estágio I. Os desafios foram múltiplos desde então (PROFESSORA JUREMA, 2018).

A professora relata que desestabilizou seu trabalho, pois havia inclusive preparado material para iniciar o ano letivo com um determinado grupo e depois precisou rever, uma vez que sua turma foi mudada.

Gariglio (2016) chama a atenção para as condições materiais para o professor iniciante desenvolver seu trabalho,

Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores que iniciam a carreira, geralmente recebem as salas mais complicadas; ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos (GARIGLIO, 2016, p. 915).

Pelo relato das professoras observamos que elas também encontram dificuldades com questões cotidianas que não são modificadas e não são informadas. A professora Uda expõe sobre a dificuldade encontrada em aplicar uma prova que não foi informada sobre o conteúdo,

[...] amanhã é dia de prova. Não sei o que está previsto na prova, não sei quais conceitos serão abordados, só me disseram que haveria prova e que eu aplicaria para outra turma nos dias 26 e 27/11.

Esta é a maior dificuldade que enfrento na escola, temos que aprender fazendo, não há uma explicação formal de como as coisas funcionam nem para que, o que é uma grande ironia já que nós como professores temos que especificar tudo o que vamos fazer e com que objetivo (PROFESSORA UDA, 2018).

Ainda nesta subseção sobre o ideal e o possível temos um último item elencado pela Professora Vanda referente a Idealização sobre formação permanente x formação oferecida na rede,

[...] mediar conflito sempre foi algo muito subjetivo, mas ainda assim, os educadores tinham formações constantes sobre diversos assuntos. Vejo que na instituição escolar, essas mediações de conflitos ficam somente “nas mãos” dos professores. Não há (pelo menos até o momento) algum tipo de formação desenvolvida pela Secretaria de educação ou até mesmo pela gestão da

escola para os professores (PROFESSORA VANDA, 2018).

Todas essas questões levantadas aqui como o ideal e possível nos relatos das professoras nos fazem refletir que a todo momento as egressas trazem para a reflexão os conceitos aprendidos dentro da graduação no curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos.

A formação das professoras, demonstrada a partir de suas falas, apontam o papel da reflexão como componente do trabalho desenvolvido por elas. Atribuímos este papel de professor - reflexivo à formação sólida que tiveram na Unifesp.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

As professoras questionam o papel da formação tradicional em oposição com o que aprenderam na graduação. Acreditamos que há uma maior ênfase para a questão da idealização pelas professoras, pois a discrepância do aprendido na formação e o encontrado na realidade escolar é um abismo grande.

Apesar de termos compreendido, por meio das falas das professoras, o distanciamento do idealizado com o realizável na perspectiva de obstáculo para o desenvolvimento profissional docente, apoiamo-nos em Freire (2011) sobre a exigência de o professor idealizar sobre o mundo.

Chamamos a atenção para o idealizar das professoras egressas, compreendendo que não se trata de um ideal intangível, mas de uma ideia de educação crítica e como forma de intervir no mundo. Desta forma, a partir da análise dos relatos defendemos que as professoras compreendem a educação como uma forma de intervenção no mundo, assim como acreditava Freire (2011),

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p. 101).

#### 5.4.3 *OBSTÁCULOS*- COTIDIANO ESCOLAR

Por cotidiano escolar consideramos as práticas e rotinas institucionalizadas no ambiente escolar, cujo professor se encontra imerso e acaba incorporando no seu fazer diário. Tardif (2002)

sobre saberes específicos do exercício da profissão docente explica que “esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades [...]” (TARDIF, 2002, p.39), portanto, consideramos os saberes da experiência como os fazeres cotidianos próprios do dia-a-dia do professor e do ambiente escolar.

Quatro das cinco professoras egressas relatam questões do cotidiano escolar voltadas para: Preenchimento de documentos; Ritos escolares; Acesso ao material escolar e Reunião de Pais Burocráticas.

Sobre o preenchimento de documentos a professora Amália relata que compreende a importância de que isto ocorra, mas aponta que não há um padrão nos preenchimentos dentro da escola, sente que por vezes a sua inexperiência atrapalha,

[...] Temos a total consciência da responsabilidade com relatórios, diários, planejamento, semanários, e todas as papeladas de cunho documental, entretanto, quando nos deparamos frente a essa parte do trabalho docente nos sentimos por vezes perdidos e desorientados. A universidade nos dá ciência da existência e importância das documentações, mas o “fazer” em si, a prática é mais complexa. Cada escola tem seu modo de conduzir os registros no diário (embora que na rede de Guarulhos esse documento é padrão), o uso ou não de semanário, a entrega dos relatórios semestrais dos alunos. Enfim, tudo isso causa uma sensação de desconhecedor, inexperiente... E arrisco a dizer que até um pouco de vergonha (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

Ainda sobre o preenchimento de documentos a professora relata que além dos documentos como diário e planejamentos, há outros que acabam sendo agregados ao trabalho do professor, neste caso a “lista do leite”, “colar os bilhetes”, e sobre não ter aprendido na universidade,

[...] Eu gasto muita parte do meu tempo preenchendo chamadas, listas do leite, colando bilhetes, preenchendo diário, preenchendo planejamento geral, planejamento específico de alguns alunos. Então, para mim é como se muito tempo que poderia ser útil seja entregue em preenchimentos. Entendo a importância dos documentos, mas também me vejo enquanto professora com horários minados totalmente dedicados a esse tipo de rotina que não muda a vida dos meus alunos e me deixa presa em papéis (PROFESSORA JUREMA, 2018).

[...] preenchimentos de relatórios, diários de classe, semanários, aquela parte burocrática que toma um tempo enorme e não se ensina na faculdade, e além disso tudo, tendo que dar conta de uma sala lotada, da indisciplina e da aprendizagem dos alunos além dos alunos de inclusão (PROFESSORA UDA, 2018).

As falas sobre o preenchimento dos documentos pelas professoras apesar de refletirem ser um obstáculo do início da carreira docente nos indicam que as egressas compreendem a sua importância, ao mesmo tempo que sentem que perdem tempo para realizar seu trabalho docente diretamente com os alunos.

Apesar das professoras questionarem não aprenderem sobre “preenchimentos de

documentos na universidade” Tardif (2002, p.86) explica que alguns saberes os professores aprendem na prática docente, “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Assim, concordamos com a professora Jurema quando expressa, “na prática, algumas coisas são resolvidas só na prática” (PROFESSORA JUREMA, 2018).

Sobre os ritos escolares enquanto *obstáculos*, temos o relato da professora Amália

As primeiras semanas foram muito difíceis. A adaptação com a rotina escolar e todos os seus ritos foi um processo de autoconhecimento. O barulho, os horários, os documentos que precisamos preencher diariamente (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

A professora informa que a adaptação com essa rotina é difícil, pois foi necessário um trabalho de autoconhecimento. Ainda Tardif (2002) expõe que no início da carreira docente “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (p.86).

Ainda sobre os ritos escolares a professora Alda trata sobre as festas de encerramento,

[...] a maior preocupação (e muito aparente) são as danças e a apresentação da escola para os pais, demonstrando que o fim de cada ano é um ciclo que marca o crescimento e amadurecimento dos alunos, além de passar uma representação de organização e esmero por parte da escola com os seus filhos (PROFESSORA ALDA, 2018).

As apresentações das festas de fim de ano são relacionadas como um obstáculo pela professora, pois sente uma maior ênfase no ambiente escolar com a questão da apresentação dos alunos aos pais do que com a finalização do trabalho pedagógico. Ela explica que há uma preocupação em mostrar organização e esmero com os alunos.

Sobre o que consideramos os *obstáculos* dos ritos escolares está o acesso ao material,

A primeira escola que lecionei tinha uma sistematização curiosa para a utilização de materiais diversos, como cola, tintas, lápis e papéis no geral (sulfite, cartolina, pardo etc.). Nessa escola existia um dia específico para solicitar tais materiais à gestão e assim eles providenciavam. Era complicado esse modelo de distribuição de materiais, pois tinha o depósito de materiais, mas se caso se esquecesse de solicitar no dia específico ficaria a cargo da professora providenciar o material. Não era autorizado aos professores entrar no depósito de materiais (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

Na queixa da professora observamos que na sua visão a organização escolar está acima da necessidade pedagógica do professor, desta forma a professora compreendeu o acesso como obstáculo à medida que teria que solicitar material no dia específico e caso não o fizesse teria que arcar com os custos do material necessário para desenvolver sua aula.



Sobre a importância as reuniões de pais, com caráter burocrático, têm sobre as reuniões de caráter pedagógico, a professora Jurema comenta,

Me incomoda que essas reuniões mais burocráticas chamem mais atenção sobre as questões do próximo ano, mudança e matrícula do que, efetivamente, o que tem sido feito pedagogicamente em sala de aula neste ano letivo. Claro, compreendo a importância de saber para onde as crianças vão e quais são as decisões tomadas; porém também considero importante saber do que está acontecendo nesse momento na escola (PROFESSORA JUREMA, 2018).

Marcelo (1999, p.115) explica que os professores aprendem a “[...] interiorizar as normas, valores, condutas, que caracterizam a cultura escolar em que se integram.”.

O processo pelo qual os professores interiorizam chama-se para o autor *socialização*. Lucas Martín (1986 apud MARCELO, 1999) define “a socialização como ‘processo pelo qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, adquirindo a cultura que lhe é própria. Ou seja, socialização é o processo de aquisição de uma cultura’” (MARCELO, 1999, p.115).

Apesar do cotidiano escolar estar localizados como subcategoria de *obstáculos* inferimos que as egressas sentem dificuldades em aceitá-lo. A socialização na perspectiva do desenvolvimento docente, conforme esclarecem Day (1999) e Imbernón (2011), pode favorecer ou inibir o desenvolvimento profissional docente.

Apesar das falas discorrerem ao mesmo tempo entre a importância e a frustração com a burocracia, as egressas compreendem os ritos como necessários e pertencentes ao cotidiano escolar. Apesar de estarem localizados como subcategoria de *obstáculos* inferimos que as egressas sentem dificuldades em aceitá-los inicialmente.

#### 5.4.4 OBSTÁCULOS - INSEGURANÇAS

Ainda sobre os pontos relacionados com o início da carreira docente na perspectiva do que Huberman (1995) detalha sobre o ciclo de vida docente as professoras relatam questões como: Insegurança do Início à Docência e a Busca por um modelo de Professor conhecido.

Bem como, solidão e o isolamento como características do choque do real no início da carreira, Mariano (2005), Gariglio (2015) e Mollica e Almeida (2015) temos apenas um relato,

Minha experiência no primeiro momento na sala de aula foi muito difícil, pois me vi sozinha, em uma sala com 35 crianças com idade entre 5 e 6 anos, sem material de apoio, com as mãos vazias e muito trabalho pela frente (PROFESSORA UDA, 2018).

Sobre a solidão a professora Uda trata sobre sua experiência ter sido solitária, sobre as dificuldades de estar só com um número grande de alunos, sentindo sem apoio e sem material.

Ainda encontramos relatos sobre os conflitos relacionados a dimensão de sentirem-se inseguras para a prática docente,

[...] eu tinha a impressão de que eu nem sabia por onde começar, como organizar um ano letivo todo para alcançar os objetivos que existiam na minha cabeça (PROFESSORA JUREMA, 2018).

[...] recebo a convocação para atuar na rede de Guarulhos. Pela primeira vez senti medo de sair do conforto dos estudos e adentrar na sala de aula, porque agora não seria uma “residência pedagógica” de alguns dias, eu assumiria uma sala por todo um ano letivo (PROFESSORA ALDA, 2018).

A mesma professora reflete sobre o conflito entre deixar de ser estudante e tornar-se professora,

Posso dizer que essa transição entre ser estudante de graduação e professora foi (e às vezes é), de certa forma, traumatizante, pois os primeiros meses entrei num conflito entre a idealização criada no meu percurso formativo (atrelar saberes, recursos, instigar, planejar) com a realidade em sala de aula (PROFESSORA ALDA, 2018).

Questões relacionadas à insegurança estão descritas por Huberman (1995) enquanto aspectos do choque do real, o distanciamento entre o ideal e a realidade faz parte do início da carreira docente.

Ainda sobre o ciclo de vida do professor iniciante há aspectos de sentir-se pouco competente no início,

Também no início há um processo de internalização do “ser professor”. É complicado explicar, mas me senti pouco competente para encarnar a ideia de ser uma professora, coisa que foi se naturalizando durante o tempo e com o retorno positivo do resultado da minha prática como docente (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

Ao observarmos os aspectos do “choque do real” nos apoiamos na ideia de que trata o próprio Huberman (1995), questões pessoais, de formação, do ambiente onde estão inseridos os professores iniciantes agravam ou suavizam os conflitos sentidos por eles no início da carreira docente.

Tem sido um ciclo cansativo para mim. Muito exigente. Mas também é um momento em que a minha formação se encontra, se choca, se mistura e se reinventa com a prática de todos os dias. Em que cada dificuldade me desafia a repensar ou retomar. (PROFESSORA JUREMA, 2018)

Ainda sobre os *obstáculos* do início da carreira docente encontramos a busca de um modelo de Professor conhecido. Nono e Mizukami (2006) explicam que é uma estratégia utilizada pelo professor iniciante a busca por professores modelos de suas trajetórias como estudantes,

Os dados sugerem, por exemplo, que, em muitos momentos, as iniciantes acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostas em sua trajetória como estudante, apesar de explicitarem sua preocupação em organizar situações de ensino diferentes daquelas que vivenciaram na infância. Equívocos e lacunas nos conhecimentos que devem ensinar parecem

interferir na seleção de procedimentos de ensino, na avaliação do entendimento dos alunos, na análise das estratégias de aprendizagem elaboradas pelas crianças, na avaliação que fazem de seu próprio ensino (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.11).

Nesse sentido temos o relato da professora Vanda e da professora Alda,

Em muitos momentos me pego tentando arquitetar a minha identidade como professora. Me lembrando principalmente da postura das minhas professoras perante a nós alunos do ensino fundamental. Mas ao mesmo tempo percebo que ser professora exige também uma espécie de “introjeção de ações”, isto é, exigem ordens a serem seguidas como uma funcionária de uma prefeitura. Essas “introjeções” também nos educam durante nosso processo de “experiência” na escola, pois estamos sendo avaliadas a todo momento por nossos comportamentos, seja pela direção, coordenação e responsáveis pelos alunos (PROFESSORA VANDA, 2018).

Conforme observamos a professora Vanda busca por modelos que considera eficiente, ao mesmo tempo que demonstra ter a consciência de que está ainda construindo seu papel de docente a partir da socialização na própria rede de ensino. Essa estratégia pela busca de referências e reflexão sobre o seu próprio fazer docente faz parte das características do “choque do real” (HUBERMAN, 1995).

Algo que foi comumente citado pelos professores é esse desespero pelo resgate daquilo que a gente vivenciou na escola e reproduzir com os alunos. Confesso que nos primeiros meses (aqueles de desestabilização) fui capaz de enfiar folhinhas de atividades prontas convicta que eu não conseguiria lidar com tantas questões da escola: burocracia de relatórios, diários, semanários, alunos, pais, o “garoto problema”... Foi uma forma de conseguir justificar a minha “escolha pedagógica” para sanar expectativas de uma diretora que clamava por um professor que colocasse o menino no lugar dele (PROFESSORA ALDA, 2018).

Diferente da professora Vanda, a professora Alda por conta do pedido da Diretora precisava buscar seus modelos para conseguir sobreviver às expectativas que era depositada nela. Como apontam Nono e Mizukami (2006) o professor iniciante busca por seus modelos para construir o seu fazer docente, no caso das professoras observamos que a depender da escola a professora utiliza os modelos, mas reconhece que é por um período de transição.

## 5.5 CONQUISTAS

### 5.5.1 CONQUISTAS- RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Ao refletirmos sobre as *conquistas* relembramos Huberman (2005) que aponta que concomitantemente com os aspectos do “choque do real” o início da carreira docente também apresenta aspectos da “descobertas”,

[...] as pesquisas também têm mostrado que a entrada na profissão é vivida como uma descoberta

positiva. O professor iniciante traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir parte de um determinado corpo profissional (GARIGLIO, 2016, p. 915).

Nesta categoria sobre a relação com os alunos as falas das professoras indicam questões como Evolução dos alunos; Diálogo com os alunos; e Escola proporcionando novas experiências aos alunos.

Na primeira subcategoria da categoria *Relação com os alunos*, temos o relato das professoras sobre a evolução dos alunos,

Quanto à língua portuguesa, os alunos melhoraram e muito na produção autoral de textos. No início, quase todos produziam nas avaliações diagnósticas cerca de 4 a 5 linhas. Com um trabalho mais incisivo por meio do “Ler e escrever” e incentivo à leitura com um acervo pessoal de 40 livros, os alunos desenvolveram o gosto pela escrita a ponto das últimas avaliações produzirem o relato ou continuação de crônicas entre 10 e 20 linhas, seguindo as regras de pontuação e com poucos erros de ortografia (PROFESSORA ALDA, 2018).

Meus alunos tiveram um salto no desenvolvimento em relação ao primeiro semestre. Temos trabalhado muito duro para conseguir que eles se desenvolvam de maneira lúdica e saudável. Quando observo as atividades dos primeiros dias de aula é notável como eles se desenvolveram. Estou muito orgulhosa do meu trabalho com eles (PROFESSORA JUREMA, 2018).

As professoras atribuem o desenvolvimento dos alunos ao trabalho realizado por elas. Pelas falas das professoras Alda e Jurema podemos identificar que ao refletir sobre o trabalho realizado conseguem reconhecer as razões da evolução dos alunos.

Freire (2011), ao falar dos saberes necessários aos formandos da Pedagogia aponta,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p.24).

Sobre a relação do desenvolvimento dos educandos as professoras identificam ligação direta da forma que construíram o saber junto com os educandos.

Podemos identificar traços do aspecto da “descoberta” relatado por Huberman (1995) sobre o ciclo de vida dos professores, pois as egressas da Pedagogia- Unifesp demonstram o “entusiasmo e a exaltação pelo seu trabalho”.

Concordamos com Marcelo (1999), Huberman (1995) Gariglio (2016), e Tardif e Raymond (2000), por ser este período de aprendizagem intensa e acreditamos que uma formação que tem a prática profissional como eixo norteador do PPC como a que as professoras tiveram na Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos forma o professor para perseguir a construção do conhecimento para o objetivo final que é a aprendizagem do seu aluno.

Na segunda subcategoria que estabelecemos, *Diálogo com os alunos*, podemos perceber que

a professora Vanda tem uma preocupação em dialogar com os alunos, manter relações éticas, clima de tranquilidade, além de buscar transformar a sala de aula em ambiente propício para a aprendizagem. A forma de resolver os conflitos que ocorrem em sua sala de aula é a partir do diálogo e refletindo sobre os comportamentos dos alunos, desta forma a professora media a relação dos alunos entre si e com ela mesma,

[...] Chamo a criança para conversar e ela, a princípio, nega todas as acusações, mas depois entra em contradição. Ela sabe que trata mal seus colegas de classe e que por isso, conseqüentemente, não tem a amizade deles. Converso com ela para tentar entendê-la. É uma criança “fechada” e frágil. Explico que ela não deve ter esse tipo de comportamento, pois ela deve aproveitar todos os momentos na escola de maneira positiva, isto é, aprender, conhecer amigos novos, brincar e ser feliz. Ela aparenta compreender o que eu orientei e por isso, nas outras semanas, percebo que ela se aproxima mais de mim. Se oferece para me auxiliar na sala (como exemplo: entregar cadernos ou ser ajudante do dia), e isso faz ela se sentir mais alegre na sala de aula. Começo a perceber que sou uma referência para ela (PROFESSORA VANDA, 2018).

Falo para todos da classe que é importante manterem um diálogo constante entre eles para que resolvam seus conflitos da melhor forma possível e que não vou mais permitir qualquer forma de mal-estar e exclusão dentro da sala de aula (PROFESSORA UDA, 2018).

Sobre a importância do diálogo na sala de aula Freire (2011) explica que ensinar exige disponibilidade para o diálogo,

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2011, p. 133).

Estar aberto ao diálogo na relação com os alunos é um grande ganho no início da carreira docente. Constatamos que a professora busca diferentes alternativas para lidar com questões de indisciplina e de conflitos na sala de aula, entre outras. A professora que se abre ao diálogo como explica Freire (2011) torna-se consciente de sua incompletude enquanto professora e busca assim, através da relação dialógica com os alunos, a construção de sua identidade docente e ainda desenvolve relações éticas entre elas e as crianças e entre as crianças.

Sobre a subcategoria *Escola proporcionando novas experiências aos alunos* a professora Vanda destaca em sua fala que reflete o papel que a escola tem em ser o local de novas possibilidades educativas,

Durante o percurso (passeio) fiquei surpresa com uma criança. Ela me contou que morou durante muito tempo em São Paulo e por isso sabia apontar vários pontos da cidade. Ela disse que morava atrás da estação da luz e que iriam construir outro prédio onde ela morava e por isso eles vieram para Guarulhos. Quando chegamos no local as crianças ficaram encantadas e diziam que foi o melhor passeio da vida deles. Fiquei pensando o quanto a escola tem a possibilidade de

apresentar novos ambientes educativos para as crianças e em quantas vezes elas terão essa possibilidade na vida (PROFESSORA VANDA, 2018).

Hoje, em comemoração ao dia das crianças, apresentamos um filme num CEU próximo à escola. Dias atrás, ao falar sobre esse passeio com as crianças, uma delas comentou que seria o único presente do dia das crianças que ela iria ganhar. Nesse momento, fiquei refletindo como ainda conheço pouco a realidade de cada família das crianças da escola em que trabalho. Por um lado, percebo que muitos têm acesso ao lazer aos fins de semana com seus familiares, mas por outro, percebo que alguns não têm esses momentos de visita à um museu, cinema, teatro e afins (PROFESSORA VANDA, 2018).

Nono e Mizukami (2006) sobre a fase da descoberta explicam que “tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional” (p.02). No caso da professora Vanda, nos parece que a partir da reflexão dos contextos institucionais e a história de vida dos seus alunos ela identifica que a escola é o local que pode proporcionar diferentes lugares de aprendizagem.

### 5.5.2 CONQUISTAS – A QUALIDADE DA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p.15)

Nesta categoria as cinco egressas relataram a qualidade da formação que tiveram durante a graduação. As falas destas egressas tratam de: Expectativa da comunidade escolar em relação às egressas; Reflexão sobre as diferentes aprendizagens que tiveram durante a graduação; Concepção de educação na formação- transformadora.

Sobre a formação recebida ao cursar Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos a professora Amália informa a expectativa da comunidade escolar em relação às egressas,

[...] os alunos provindos da UNIFESP têm grande admiração por parte dos professores e muitas expectativas por parte da gestão (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

Compreender a formação na perspectiva que nos aponta Imbernón (2011) se trata de aceitar que a mesma deve formar o docente na certeza do “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2011, p.50), e sendo inacabado está por se construir, a partir da reflexão e da sua própria prática. Assim a formação dos professores iniciantes sendo parte de um *continuum* na carreira como apontam Marcelo (1999), Freire (2011) e Imbernón (2011), possibilita um espaço de aprendizagem a partir da autorreflexão.

Imbernón (2011) destaca a reflexão esperada dos professores, “[...] sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade

social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p.42).

Dentro desse contexto de formação, todas as professoras egressas participantes deste estudo relatam que, por um lado consideram uma conquista a formação na Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos e por outro que a qualidade na formação recebida se transforma em aumento de responsabilidade.

No decorrer do curso fui percebendo que a formação do pedagogo (especificamente aquele formado pela universidade federal) está além do que deve ser ensinado: seguindo o currículo, passar conteúdo, provas, elaborar sequências com a finalidade de articular diferentes saberes em uma temática, mas também uma formação política sobre o que significa ser “um professor”. Quando falo de formação política não é da questão ideológica ou escolha de partido, mas sobre a importância de que essa profissão tem um caráter de constituir uma representação de sociedade, de concepções de vida e de mundo e que, para mim, isso não estava claro (PROFESSORA ALDA, 2018).

Quando penso na formação da Unifesp me sinto privilegiada porque eu consigo compreender o meu aluno, a escola, mas por estarmos inseridos em uma escola ainda muito tradicional, acabamos sentindo um peso maior das nossas responsabilidades com a sociedade, com o aluno e o fardo vai pesando cada vez mais (PROFESSORA UDA, 2018).

Outro aspecto abordado pelas egressas sobre a formação proporcionada pela Unifesp- *campus* Guarulhos trata da reflexão sobre as diferentes aprendizagens que tiveram durante a graduação e agora mobilizam no seu fazer docente,

Mas o trabalho de autoavaliação e autocrítica é muito importante para não entrar num ciclo onde tudo o que aprendi na universidade não poderia ser considerado na minha prática (PROFESSORA ALDA, 2018).

Complemento o que eu já sabia, vivencio muitas experiências e mudo muitas coisas que eu nem pensava em mudar quando estava só estudando ou no contexto da escola, na residência pedagógica (PROFESSORA JUREMA, 2018).

O sentido que as professoras atribuem a sua formação nos indicam que elas compreendem ter sido uma formação transformadora e progressista (FREIRE, 2011).

Ao refletirmos sobre a formação dentro da Universidade Federal de São Paulo nos apoiamos em Curado Silva (2017), sobre o que consideramos necessário para uma formação de professor voltada para emancipação, tanto do professor, como do aluno.

Dessa forma, dada à natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. É importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana (CURADO

SILVA 2017, p.127).

A professora Uda em sua fala demonstra compreender a natureza da formação proporcionada na Unifesp- *campus* Guarulhos como sendo uma “educação transformadora”, mas reconhece que a formação proporcionada entra em choque com o encontrado nas escolas da rede de ensino que, do seu ponto de vista é “uma escola tradicional pura”,

A formação do curso de pedagogia da Unifesp nos proporciona através da observação um olhar cuidadoso para educação. Saímos formados para uma educação transformadora, com um método diferenciado do tradicional (PROFESSORA UDA, 2018).

Ainda sobre a qualidade da formação na graduação as egressas tratam das concepções de educação que reconhecem no curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos. Os pontos levantados pelas professoras nos indicam que para elas a formação é pautada no sujeito histórico, crítico e fundada na relação teoria e prática, sendo esses aspectos indissociáveis, como afirmam Freire (2011), Vasquez (1968), Curado Silva (2017),

Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas (CURADO SILVA 2017, p.128).

Assim, analisar as falas das professoras no que diz respeito à qualidade da formação na graduação recebida pelas professoras egressas do curso de Pedagogia da Unifesp possibilitou-nos compreender a concepção de educação e sobre os alunos e a prática docente que elas têm. O olhar das professoras indica que compreendem a educação é conflituosa, do ponto de vista dos limitantes do trabalho do professor, mas que a partir da reflexão da ação docente também sentem ser possível transformar esta realidade.

### 5.5.3 CONQUISTA- APOIO DOS PARES

[...] fui muito bem orientada de como poderia trabalhar com a sala, tive apoio das professoras que me receberam de braços abertos e sempre com alguma dica a oferecer (PROFESSORA ALDA, 2018).

As cinco professoras egressas indicam falas nesta categoria de sentirem o apoio dos pares, assim dividimos em duas subcategorias: Apoio professores experientes; Apoio coordenação e



comunidade escolar.

Essa foi a temática encontrada neste trabalho que mais se distanciou de outras pesquisas da área. Por ser a solidão um dos maiores fatores do choque da realidade, encontramos poucos trabalhos voltados para a relação de acolhimento dos professores iniciantes. As professoras egressas relatam como uma conquista o apoio dos pares dentro das escolas em que elas iniciaram a carreira docente.

[...] Muitas professoras da escola me auxiliaram e me mandaram materiais para se trabalhar. Além de pesquisar a parte dos conteúdos e objetivos para tal idade (PROFESSORA AMÁLIA, 2018).

[...] Através de algumas conversas com a professora que já está na rede antes de nós, percebo como certas dúvidas ou formações sobre determinados temas, principalmente sobre alfabetização, são esclarecidas pelas próprias professoras cotidianamente (PROFESSORA VANDA, 2018).

Além do apoio de outras profissionais, as professoras relatam também o apoio das coordenadoras para que seus projetos tivessem êxito na escola,

Sobretudo, considero que esse planejamento tenha funcionado, pois foi sugestão da coordenadora da escola, que acompanhou de perto todo o processo de eleição na minha sala. Tem sido um ponto muito positivo nessa escola contar com uma gestão compreensiva, que apoia e realmente trabalha comigo. Me sinto muito bem assistida, apoiada e segura (PROFESSORA JUREMA, 2018).

Por sorte a coordenadora pedagógica da escola serviu de grande suporte nessa transição (a de recém-formada em pedagogia à professora). Sua atuação foi de extrema importância para que eu pudesse me situar e iniciar um processo pedagógico com essas crianças que vinham de várias mudanças de professoras. (PROFESSORA UDA, 2018)

As falas das cinco egressas nos mostram que a comunidade escolar, coordenadoras e professoras, as aceitaram e auxiliaram com relação à adaptação, na própria rede de ensino, no ambiente escolar, bem como facilitaram também o início da docência, com apoio em relação às práticas e conteúdos desenvolvidos.

Imbernón (2011), Marcelo (1999), Freire (2011), Hargreaves (1998), Cardoso (2017) entre outros, tratam da importância do apoio no início da carreira docente.

Marcelo (1999) aponta que o “apoio ao professor” deveria ser tratado como qualquer outro programa de desenvolvimento profissional na carreira docente, ele chama a atenção para esse aspecto importante. No caso relatado das egressas observamos que há um apoio espontâneo pela comunidade escolar, não se trata de algo planejado pela rede de ensino como sugere o autor.

Sabendo que esta fase do início é crítica, do ponto de vista da complexidade de construção de

saberes necessários para a docência, o autor demonstra a necessidade de o professor iniciante contar com apoio pessoal, para tanto, ele define o termo,

[...] sob a epígrafe de “apoio pessoal” encontramos atividades de observação, supervisão, planos de desenvolvimento pessoal, trabalho com um mentor, orientações de professores com experiência, aquisição de materiais/recursos e assessoria aos professores relativamente aos problemas que os preocupam (MARCELO, 1999, p. 121).

Desta forma, os relatos das professoras egressas participantes da pesquisa apontam que elas não encontraram dificuldades obter apoio nas escolas em que se inseriram e isso é compreendido como um ganho na relação da prática com o ambiente escolar.

Entre as nossas hipóteses para este acolhimento das professoras está o fator formação próxima à rede, já que as egressas já estudaram o currículo da rede de Guarulhos na formação, o que facilita que elas trabalhem alinhadas com os objetivos da rede de ensino.

Outra hipótese é que as professoras da rede conhecem a qualidade da formação da Pedagogia Unifesp *campus*- Guarulhos tendo em vista que durante a Residência Pedagógica todas as egressas realizaram estágios nas três modalidades de ensino da rede de Guarulhos: Infantil; Fundamental e EJA e algumas professoras da própria rede trabalharam como coformadoras delas durante o período de imersão.

#### 5.5.4 CONQUISTA - O SENTIDO PROGRESSISTA DA ESCOLA PARTINDO DA GRADUAÇÃO

Penso nessa necessidade de reforma, mudança, melhorias na educação e me coloco muito em confronto com a minha formação. Entrei na UNIFESP em 2012 e me formei em 2016. Nesse período, acompanhei duas greves que exigiam mudanças estruturais para melhorar nossas vidas enquanto estudantes.

Enxergo esse momento delicado como uma luta de todos nós. Pais, professores, alunos, gestão. Reflito, nesse sentido, na necessidade de uma formação que não é só pedagógica, mas também política. Principalmente no momento político em que vivemos no Brasil, observo que a minha formação num campo de humanas, com discussões sobre política, estrutura, direitos, necessidades etc., me formou com um olhar mais crítico.

A criticidade aqui tem função de garantir uma reflexão e uma ação no ambiente em que dou aula. Dentro dos limites alcançáveis no meu contexto, é claro (PROFESSORA JUREMA, 2018)

As cinco professoras egressas expõem em seus diários o entendimento sobre o papel emancipatório que estas desenvolveram a partir da formação na graduação. Nesta categoria as falas tratam de Educação progressista; Prática situada no contexto e Educação transformadora.

Sabemos que o início da carreira docente como já apresentado é uma fase distinta na carreira

em que o professor pode continuar ou desistir dependendo da socialização inicial, ou ainda, dependendo do “choque com o real”, também chamada de fase da sobrevivência, ou ainda se será uma fase de descobertas (HUBERMAN, 1995).

Autores do campo da formação de professores como Imbernón, (2011); Marcelo (1999); Day (1999), Tardif (2002) defendem que é necessário que o professor construa diferentes saberes para a prática docente e que estes saberes têm diferentes fontes de conhecimentos,

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento de disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional e aprendizagem com os pares (TARDIF, 2002, p.60).

Para este trabalho, nossa busca se dá pelo percurso das professoras iniciantes egressas da Pedagogia Unifesp *campus*- Guarulhos. Compreendemos pelas suas falas que atribuem o sentido progressista de educação.

Freire (2016), em relação ao trabalho que as docentes desenvolvem explica que,

Os educadores e educadoras progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes - isso não existe-, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, a sintaxe e a história nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2016 p.141).

Assim, as professoras se expressam a partir dessa visão de educação como uma prática que não é neutra, portanto, progressista do ponto de vista histórico, político, situada e com a função de transformar,

Fiquei me perguntando que tipo de professores essas pessoas formaram, como alguém com um pensamento tão pequeno poderia estar atuando em uma sala de aula, e me torno grata pela oportunidade de me formar como professora e, principalmente, e como ser humano para atuar com aqueles que precisam muito mais do que ensino, precisam de compreensão (PROFESSORA UDA, 2018).

[...] Percebo ali, que essa criança não tem espaço para o diálogo. Que somente reproduz a violência na escola, assim como vivência em casa. Mais uma vez percebo como tenho a possibilidade - diante da minha profissão como professora - de transformar pensamentos e atitudes, mas também que muitas coisas não dependem só de mim, e sim de um conjunto: escola e família (PROFESSORA UDA, 2018).

Paulo Freire (2011) explica sobre a impossibilidade da neutralidade na educação, o professor com a visão progressista não aceita a fatalidade das coisas fixas, “O mundo não é. O mundo está sendo.” (p.74).

O professor que dispõe dessa visão de escola compreende que,

A prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideias. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2011, p. 68).

Chama-nos a atenção que as professoras egressas apesar de se encontrarem no início da carreira docente, um período reconhecidamente crítico (Huberman, 1995), conseguem ter essa visão mais ampla da função social da educação escolar. Atribuímos a esse olhar crítico às experiências formativas desenvolvidas na Pedagogia Unifesp *campus*- Guarulhos.

Sobre a prática situada no contexto chama-nos a atenção que todas as professoras atribuíram importância a realizar práticas com seus alunos situadas no contexto escolar, atribuímos essa visão de análise de contexto ainda a essa concepção de educação transformadora, situada no sujeito e no contexto. Assim temos um relato da professora Alda (2018) sobre a realização de uma prática contextualizada,

[...] Para contextualizar a proposta a ser realizada pela sala, conversei com eles sobre a relação entre memória coletiva e memória individual, conceitos trabalhados pelo historiador Michel Pollak. Para contextualizar o tema recorri a Pollak (1980) que afirma que a memória é um fenômeno coletivo e social, passando por um alto grau de reconhecimento, já que a memória é constituinte da construção identitária, ou seja, quando o indivíduo é capaz de criar o seu próprio self, promovendo relações de identificação e diferenciação entre seus pares e grupos sociais, mas também que essas sociedades são constituídas de memórias coletivas e essas podem promover a distorção ou o apagamento das memórias individuais.

De uma forma mais didática, trabalhei com os alunos a questão de memória coletiva e individual semanas antes para trabalhar o dia da independência do Brasil e como essa data é simbolizada por meio de estátuas, documentos, mapas, quadros e ilustrações, sendo esses objetos produtos de memórias coletivas que se tornaram no decorrer dos anos em “documentos monumentos”, abri discussões sobre todo um processo que culminou a independência, mas as estátuas e outros objetos elegem uma data como a emblemática, e os heróis são seletivos, já que muitas outras pessoas participaram de tal ato.

Ao recorrer a essa atividade com eles para relembrar os conceitos de memória coletiva e individual, estendi o raciocínio dos mesmos comentando sobre a necessidade de trazer à tona as memórias individuais sobre a escola, com a justificativa de que ficaríamos somente fadados a aceitar as fotografias e o que escreveram sobre a escola...e aqueles que vivenciaram a escola? (PROFESSORA ALDA, 2018).

Nesta fala reconhecemos o que Paulo Freire (2016) explica sobre o conceito de ação-reflexão- ação no trabalho docente. Na medida em que a professora recorre a teoria sobre memória, utilizando-se de um estudioso da área, e adaptando esta teoria de uma forma que seus alunos possam compreender e apropriar-se do conceito trabalhado pela professora.

Observamos assim que os dados nos desvelam que os professores com uma experiência de formação diferenciada, como a atribuída pelas egressas do curso, conseguem refletir de forma

crítica sobre os limitantes da profissão docente.

Acredito na importância da minha formação dentro da minha escola. É nessa formação humana, política e social que me reconheço como uma professora que contribui para a discussão com meus pares, visando sempre a melhor educação, proposta e planejamento para os meus alunos (PROFESSORA ALDA, 2018).

Para Imbernón (2011, p.15), “A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão ao trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo”, assim orientar o professor para o pensamento questionador crítico é papel fundamental da formação inicial.

As análises se aproximam de diferentes estudos sobre a formação inicial. Para Nono e Mizukami (2006), Guarnieri (2000), Gariglio (2016), Huberman (1995), a fase inicial da docência é vivenciada pelas egressas de formas diferentes. O “choque da realidade” e a “fase da descoberta” aparecem de forma concomitante, no caso das falas das professoras egressas, participantes dessa pesquisa, a ênfase está na “descoberta”.

A “fase da exploração”, ainda segundo os estudos, no início da carreira pode ser sentida de forma mais complicada ou descomplicada a depender de fatores como ambiente escolar, comunidade escolar e fatores anteriores vivenciados pelos professores. Neste caso os dados apontam que a formação na Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos permite que as egressas tenham subsídios para lidarem com aspectos considerados negativos do início da carreira e consideram que podem superá-los.

Tendo em vista o processo de análise e discussão dos dados apresentados até aqui, no próximo capítulo apresentaremos uma síntese do que desvelamos na investigação com o objetivo de explicitar de forma mais objetiva os resultados alcançados.

## 6- O QUE OS DADOS REVELARAM

QUADRO 2- Síntese das categorias das análises dos diários reflexivos

Conquistas		Obstáculos	
Relação com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evolução dos alunos;</li> <li>-Diálogo com os alunos;</li> <li>- Escola proporcionando novas experiências aos alunos.</li> </ul>	Relação com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indisciplina;</li> <li>- Lidar com os alunos;</li> <li>-Gestão da sala de aula- (mediação de conflito);</li> </ul>
Qualidade da Formação na graduação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expectativa da comunidade escolar em relação às egressas;</li> <li>-Reflexão sobre as diferentes aprendizagens que tiveram durante a graduação;</li> <li>-Concepção de educação na formação-transformadora.</li> </ul>	Ideal e possível	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idealização sobre a formação inicial x realidade escolar;</li> <li>-Idealização das condições de trabalho x realidade encontrada na escola;</li> <li>-Idealização sobre formação permanente x formação oferecida na rede;</li> </ul>
Apoio dos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apoio professores experientes;</li> <li>-Apoio coordenação e comunidade escolar;</li> </ul>	Cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preenchimento de documentos;</li> <li>-Ritos escolares;</li> <li>-Acesso ao material escolar</li> <li>-Reunião de pais-burocráticas;</li> </ul>
Sentido progressista da escola partindo da graduação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação progressista;</li> <li>-Prática situada no contexto;</li> <li>-Educação transformadora</li> </ul>	Inseguranças	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Insegurança do início à docência;</li> <li>-Busca por um modelo de professor conhecido</li> </ul>

Fonte: Próprio autor.

O quadro demonstra tendo por base as análises dos diários de cinco egressas da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos, aspectos relacionados pelos diferentes autores sobre o início da carreira docente, Huberman (1995), Marcelo (1999) e Gariglio (2016), entre outros.

Os diários desvelaram diferentes categorias relacionadas ao “choque do real”, com questões voltadas para os **obstáculos** encontrados no início da carreira. Como explicitamos *Relação com os alunos; Ideal e possível; Cotidiano Escolar e Insegurança*.

Também destacamos as categorias relacionadas a “fase da descoberta”, definimos estas categorias como **conquistas**, assim: *Relação com os alunos; Qualidade da formação na graduação; Apoio dos pares e Sentido progressista da escola partindo da graduação*.

Estas categorias analisadas apontam que as professoras, como todos os professores em início de carreira, dão ênfase para aspectos negativos, mas a partir da reflexão dos multifatores (FREIRE. 2016; ROLDÃO. 2007), que limitam a profissão docente, as egressas vão construindo seu fazer docente.

Os dados expõem ainda que as professoras compreendem ser as *relações com os alunos* um fator de *conquista* e *obstáculo*, conforme lidam com a indisciplina e a evolução dos alunos elas demonstram que encontram dificuldades, mas salientam pela sólida formação que receberam que utilizam o diálogo, o respeito e a consciência de que os alunos são sujeitos de direitos e devem ser assim respeitados. Para as egressas a visão crítica estabelecida a partir da formação faz com que o espaço escolar seja reconhecido como um local de transformação da sociedade e isso as faz trabalharem nessa perspectiva.

Ainda pelas análises observamos que as egressas apresentam insegurança quanto ao início da carreira docente, mas ao mobilizarem as diferentes aprendizagens que tiveram no curso de Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos demonstram que podem superá-la utilizando-se dos múltiplos conhecimentos que subsidiam suas práticas.

As idealizações do início da carreira seguem nessa mesma perspectiva, apesar de ser um confronto inicial entre o visto na formação e o encontrado no local de trabalho (HUBERMAN, 1995) As egressas demonstram refletirem sobre as condições materiais e sociais do trabalho docente e assimilam que tratam das contradições da carreira docente (IMBERNÓN, 2011).

O apoio dos professores das escolas, apontado por todas as egressas participantes desta pesquisa, chama-nos a atenção, já que o aspecto da solidão e isolamento aparecem como marcantes nessa fase do início da carreira. As egressas da Unifesp tratam de temas como “admiração de outros professores e expectativa por parte da gestão (PROFESSORA AMÁLIA, 2018), a isso atribuímos a relação próxima da Universidade com a rede de ensino e a importância da Unifesp- *campus* Guarulhos no município.

No que se refere a boa formação, aspecto também apontado por todas as egressas, evidencia-se que realizar a formação inicial na Universidade Federal possibilitou a autorreflexão e autocrítica do seu fazer docente bem como a visão de uma escola transformadora e de uma educação progressista possível.

## 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar o percurso de professores, egressos da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, do curso de Pedagogia que estão no início da carreira docente e ingressaram na rede de ensino de Guarulhos em concurso para professor de educação básica nº 01/2016-sam 01. Buscávamos compreender como ocorre o início da carreira docente, entendendo este período entre a passagem do ser aluno para o ser profissional da educação, e ainda, como estaria sendo a adaptação desses professores à carreira profissional docente.

Para alcançar tal objetivo realizamos um levantamento inicial do perfil dos docentes que foram convocados no concurso citado. Realizamos um *survey* e obtivemos 24 respondentes a partir da utilização de formulário on-line do *Google docs*.

Dentro deste universo de respondentes alcançamos nove professores egressos do curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos. Para um maior aprofundamento estabelecemos analisar cinco diários reflexivos (ZABALZA, 2004) de egressas deste curso.

Como objetivos específicos tínhamos como meta identificar o processo de inserção de alunas egressas a partir de narrativas; questões referentes às dificuldades e descobertas encontradas no início da carreira docente. E ainda, se as egressas participantes da pesquisa identificavam se a formação inicial realizada no curso de Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos teve relevância na compreensão do papel do trabalho docente.

Considerar essas questões se deu por compreendermos a iniciação à docência como uma etapa importante, e ao mesmo tempo, crítica do desenvolvimento da carreira docente (HUBERMAN, 1995), considerando que pode significar para o professor como continuação ou ruptura de sua carreira profissional.

Diferentes autores tratam da fase inicial a partir de duas etapas o “choque da realidade” e a “descoberta”, Huberman (1995), Corsi (2005), Nono; Mizukami (2006), Day (1999), Gariglio (2016), Marcelo (1999), entre outros.

As análises dos diários nos levaram a estabelecer duas grandes categorias nas quais identificamos questões do “choque da realidade” e também relacionadas a “descoberta” da profissão docente que foram assim denominadas: a primeira *obstáculos*, indicando que apesar de as professoras egressas sentirem algum tipo de resistência, ou empecilho, conseguem identificar que é transponível.

A segunda categoria *conquista*, indica que as professoras entendem que há aspectos positivos em sua inserção no ambiente escolar.

Conforme apontam os estudos o choque da realidade é um aspecto observado nessa fase do



início, mas as falas das professoras egressas da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos, apontam que compreendem os limitantes do contexto escolar, as condições materiais e físicas que encontram na sala de aula, bem como os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, além das questões relacionadas com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Em relação aos sentimentos como ansiedade, angústia e solidão esperadas no início da carreira docente as professoras relatam estes aspectos mesmo considerando terem tido uma boa formação. Ressaltamos assim a importância de as escolas serem comunidades de aprendizagem (ZEICHNER, 2010) de políticas públicas de valorização do magistério, pois os dados desvelam professores bem formados que assumem escolas desestruturadas em redes com políticas públicas pouco voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores e tendo apoio local dos pares sem envolvimento do poder público.

Observamos um atenuante quando as docentes compreendem que é possível modificar a realidade a partir das diferentes aprendizagens que elas tiveram durante a formação inicial.

As professoras apontaram que as experiências na graduação as auxiliaram a buscar alternativas para lidar com os dilemas que aparecem no início da carreira. Pelos relatos as professoras utilizam-se da ação- reflexão- ação, exercício docente defendido por Freire (2016), ao pensarem as práticas aprendem e praticam melhor. Assim, para o autor, o ato de refletir sobre a prática já trata de desenvolvimento profissional, na medida em que avança para um outro nível de ação. Ao analisar questões voltadas para a descoberta dessa fase inicial chama-nos a atenção os relatos sobre a relação com os pares, esta categoria apesar de aparecer timidamente em outros estudos neste reflete uma unanimidade a aceitação da escola e da equipe escolar dessas professoras. Todas as egressas relacionam este fato a formação no curso da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos.

A cooperação técnica, por meio do Programa de Residência Pedagógica que a Unifesp mantém com a rede de ensino, possibilita um modelo de estágio diferenciado, reconhecendo a escola pública como o local de formação dos egressos ao estabelecer que o professor da rede pública é coformador deste novo professor.

Os dados apontam ser este um dos fatores da aceitação das egressas pelas professoras da rede, pois reconhecem que as egressas têm uma forma diferenciada de trabalho devido sua formação inicial, assim se aproximam para auxiliá-las como informado, mas também em muitos casos para trabalhos em conjunto.

Embora não seja uma política da escola, trata-se de uma forma espontânea de ação das colegas, a crítica a esta aproximação se dá por ser esta de forma irrefletida, não há um padrão de

acolhimento dos iniciantes, afastando-se do que defendem os especialistas desta área, Marcelo (1999), Imbernón (2011), Day (1999) e Zeichner (2010, p.486), sobre os “meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores”.

Destacamos ainda a importância do curso de Pedagogia Unifesp *campus* Guarulhos dentro deste município. O fato de as egressas passarem pela imersão no Programa de Residência Pedagógica, estudarem o currículo do município dentro da universidade e terem os professores da rede pública como coformadores faz com que haja um reconhecimento mútuo da importância da universidade pela comunidade escolar. E em contrapartida a universidade legitima a aprendizagem dentro do local de trabalho dos futuros professores, ou seja, a própria unidade escolar.

Sobre as professoras formadas na Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos compreenderem que a formação inicial teve relevância no desenvolvimento dos seus trabalhos docentes os dados relevam que sim, já que as egressas relatam sobre a boa formação que tiveram durante a graduação.

Concordamos com Imbernón (2011, p.18) sobre a formação estar ligada a tarefas de solução de “situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto”. Assim a partir das narrativas podemos inferir que as professoras dispõem dessa capacidade de buscar soluções a partir do uso de diferentes recursos e que essa disposição advém do seu processo de formação na Unifesp.

Os aspectos levantados a partir do perfil dos professores participantes dos *survey* revelam alguns pontos importantes sobre a carreira docente, entre os 24 respondentes que ingressaram na rede de Guarulhos 80% era do sexo feminino, havia professores com diferentes idades entre 21 e 57 anos de idade, a maioria formou-se entre os anos de 2015 e 2017, há ainda um professor formado no de 2002, o que caracteriza que está formado há 15 anos.

Catorze (14) destes ingressantes formaram-se em Universidades Públicas, sendo 9 destes formados pela Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos. Dez (10) professores ingressantes realizaram o curso em até 03 anos e meio.

Os aspectos levantados pelo perfil dos docentes ingressantes na rede de Guarulhos possibilitaram-nos reflexão sobre a qualidade da formação dos professores convocados que passaram por formações em universidades privadas e em modalidades semi- presencial e à distância com tempos de formação abaixo de 08 semestres, nossa hipótese, baseada nos estudos anteriores, é que questões do choque da realidade são mais sentidas por professores que sentem-se menos habilitados.

Não nos resta dúvida sobre os aspectos positivos apontados pelas egressas estarem relacionados a boa formação que tiveram na graduação no curso de Pedagogia Unifesp- *campus*

Guarulhos.

Diante de todo o exposto destacamos que o início da carreira docente por estas professoras não é sentida como limitante de suas práticas, apesar de reconhecerem a existência de alguns obstáculos no início da docência. Não identificamos um choque inicial capaz de fazer com que estas desistam da carreira docente.

As conclusões desta pesquisa possibilitam a abertura para novos estudos, o percurso das egressas da Pedagogia Unifesp- *campus* Guarulhos pode ser revisitado em diferentes momentos de suas carreiras, já que as narrativas coletadas pelo uso dos diários possibilitam a reflexão pelo professor do seu próprio percurso e possibilita novas ressignificações do trabalho produzido.

Compreendemos a grande relevância deste trabalho para o campo da formação docente e especificamente para a entrada na carreira por docentes iniciantes, já que como podemos inferir, possibilita a ampliação da discussão sobre a importância de uma boa formação, com uma prática de estágio diferenciado e a aproximação com a rede de ensino.

Confiamos que a formação inicial voltada para o desenvolvimento profissional favorece o conhecimento de diferentes saberes devido à natureza do fazer docente e deve ser fortalecida na medida que comprova ser possível diminuir aspectos negativos do início da carreira, bem como, favorecer o desenvolvimento docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contextos e significados: Algumas questões nas análises de dados qualitativos. *Cad. Pesq. São Paulo*. (45): 66-71, Maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em 01/10/2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 01/10/2017.

CARDOSO. Solange. “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra Professora”: Professores Iniciantes da Educação Infantil. *38ª Reunião da ANPED*. Maranhão. Out/ 2017. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=15/](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15/). Acesso em: 26/09/2018.

CELLARD. André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*/ Trad. Ana Cristina Nasser. – Petrópolis. Vozes, 2008. Coleção Sociologia.

CHIZZOTTI. Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

CONTRERAS. José D. - *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, Adriana. Professoras iniciantes: Situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. *28ª Reunião da ANPED*. Caxambu. Out/ 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/10/2017.

CUNHA, Maria Isabel ZANCHET. Beatriz Maria Z. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Rev. Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>. Acesso em: 01/10/2017.

CURADO SILVA. Kátia. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Disponível em: *Rev. Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017. Pg. 121 – 135. Acesso em: 01/03/2019.

DAY. Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Ed., 1999.

DINIZ- PEREIRA, Júlio. E. *Formação de professores- pesquisa, representações e poder*. 2 ed. 1. reimp. - Belo Horizonte Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 05/01/2016.

DUARTE, Stephanie. Tornar-se Docente: O início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. *37ª Reunião da ANPED*. Florianópolis. Out/ 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4548.pdf>. Acesso em: 10/10/2017.

FERREIRA, Lilian. REALI, Aline. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. *28ª Reunião da ANPED*. Caxambu. Out/ 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/10/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26 ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Henrique; et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, junho/setembro, 2009. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/especializacoes/pos-graduacao-dagee/lean-manufacturing/PesquisaSurvey012.pdf>. Acesso em 01/10/2017.

GARIGLIO, José. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores de educação física. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2890/2812>. Acesso em 21/08/2017.

GIGLIO, Célia. LUGLI, Rosário. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas [46] 62– 82 setembro/dezembro 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 01/10/2017.

HANITA, Marília. Resistência do programa observatório da educação (obeduc) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *38ª Reunião da ANPED*. Maranhão. Out/ 2017. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=15/](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15/). Acesso em: 26/09/2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. ed. Cortez. 2011.

LIMA, Emília. A construção do início da docência: Reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-88, 2004. *Rev. Educação*. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em 10/08/2017.

LUDKE, Menga. André, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU,

1986.

MARCELO, Carlos G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

MARIANO, André Luis Sena. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. 28ª *Reunião da ANPED*. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 21/08/2017.

MICHAELIS: *Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Ed Melhoramentos, 2008. – (Dicionário Michaelis).

MOHN, Rodrigo. Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 332 f., il. *Tese (Doutorado em Educação)* —Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32682>. Acesso em: 20/02/2019.

MOLLICA, Andréa. ALMEIDA, Laurinda. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. 37ª *Reunião da ANPED*. Florianópolis. Out/ 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>. Acesso em: 10/10/2017.

MORETTI, Vanessa. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Rev. Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027016.pdf>. Acesso em: 10/08/2017.

MORGADO, José. Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/135905/8737>. Acesso em 20/11/2018.

NONO, Máevi. MIZUKAMI, Maria;. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. 28ª *Reunião da ANPED*. Caxambu. Out/ 2006. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/10/2017.

PAPI, Silmara. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. 34ª *Reunião da ANPED*. Natal. Out/ 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20int.pdf>. Acesso em: 10/10/2017.

POLADIAN, Marina L. P. Estudo sobre o programa de Residência Pedagógica da Unifesp: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014. 130f. *Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)* - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Maria Celeste M. S. O primeiro ano da docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e Construir a profissão docente*. Porto: Porto Ed., 1997. p. 51-80.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. 67. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10/10/2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle., Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10/10/ 2017.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam — / *Pesquisa Nacional UNESCO*, — São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em 20/12/2018.

UNIFESP. *Projeto Político Pedagógico*. 2010. Guarulhos. Impresso.

UNIFESP. *Projeto Político Pedagógico*. 2018. Guarulhos. Disponível em: [https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq\\_projeto/951](https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/951). Acesso em 10/01/2018.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. — Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, v. 35, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 10/10/2017.

\_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educa.1993.

## **APÊNDICE –**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –**

#### **TCLE**

(Conforme Resolução CNS no 466/2012 e 510/2016)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado:

“A inserção profissional na rede de ensino do Município de Guarulhos de alunos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo- Campus Guarulhos.”

Você foi selecionado tendo em vista se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa que valoriza os resultados, os significados e a qualidade da observação e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos, instituição em que o pesquisador estuda.

O objetivo deste trabalho é investigar o percurso de professores, egressos da Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia de Letras e Ciências Humanas, Campus Guarulhos, do curso de Pedagogia que estão no início da carreira docente

Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a participar de questionários e a entrega de diários reflexivos, (previamente agendadas a sua conveniência). Em caso de necessidade de deslocamento ou outras despesas, que se façam necessárias para a realização das entrevistas, haverá ressarcimento por parte do pesquisador de valores gastos dos participantes da pesquisa e seus acompanhantes.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa incluem a integridade psíquica e moral dos participantes em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr.(a) receberá uma via original.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone, e-mail e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. O Senhor (a). têm toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma. A qualquer momento, se for de seu interesse, o Senhor (a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo.



Em qualquer etapa do estudo, o senhor (a). terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magali Aparecida Silvestre que pode ser encontrada no endereço: ESTRADA DO CAMINHO VELHO, 333, BAIRRO DOS PIMENTAS, GUARULHOS, SP, telefone 5576-4848. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, - 04020-050. Telefones: (011-5571-1062; 011-5539-7162); horário de atendimento telefônico e presencial: Segundas, Terças, Quintas e Sextas, das 09:00 às 13:00hs. – E-mail: [cep@unifesp.edu.br](mailto:cep@unifesp.edu.br)

#### Declaração do participante

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

---

**Prof. Dra. Magali  
Aparecida Silvestre  
Orientadora  
E-mail: [masilvestre@uol.com.br](mailto:masilvestre@uol.com.br)  
Estrada do caminho velho, 333-  
Guarulhos/SP  
Telefone: (11) 5576-4848**

---

**Ana Alice Izidorio Fernandes  
Estudante do Programa de Pós-  
Graduação em Educação  
E-mail:  
[ana.nagahama@gmail.com](mailto:ana.nagahama@gmail.com)  
Estrada do caminho velho, 333-  
Guarulhos/SP  
Telefone: (11) 5576-4848**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do participante

---

Assinatura do participante

---

Guarulhos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.